

Formação de Excelência

Experiências em Supervisão e Redes de Pesquisa no Pós-Doutoramento
Volume II - Experiências Formativas

*Gilson Pôrto Jr.
Vilso Junior Santi*
Organizadores

Gilson Pôrto Jr.
Vilso Junior Santi
(Orgs.)

**FORMAÇÃO DE EXCELÊNCIA:
experiências em supervisão e redes
de pesquisa no pós-doutoramento**

VOLUME II – EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS

EdUFT
2021

Diagramação/Projeto Gráfico: Gilson Pôrto Jr.

Arte de capa: Fábio Ferreira.

Revisão textual e de tradução: Vilso Junior Santi e Gilson Porto Jr.

Imagens do site: "www.freepik.com"

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Todos os livros publicados pelo Selo OPAJE/EdUFT estão sob os direitos da Creative Commons 4.0

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



<http://www.abecbrasil.org.br>



<https://www.abeu.org.br/>

Dados internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

PORTO JÚNIOR, Francisco Gilson Rebouças; SANTI, Vilso Junior (Orgs.)

FORMAÇÃO DE EXCELÊNCIA: experiências em supervisão e redes de pesquisa no pós-doutoramento – Vol. II – Experiências Formativas [recurso eletrônico] / Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior; Vilso Junior Santi (Orgs.) – Palmas, TO: Editora EdUFT, 2021.

219 p. c/ilust.

ISBN – 978-65-89119-98-2

1. Pós-doutorado. 2. Formação. 3. Pós-graduação. 4. Políticas Públicas. I. Título. II. Série.

CDD-370

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação 370

O livro é resultado do Projeto intitulado "Formação de excelência: experiências em supervisão e redes de pesquisa no doutoramento e no pós-doutoramento" institucionalizado na UFT sob número GPU Propesq UFT n° 3471. Contou com o apoio da *International Researchers Network for Bologna* (Rede Internacional de Pesquisadores sobre Bolonha) (REBOL).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

REITOR Prof. Dr. Luís Eduardo Bovolato	Pró-Reitor de Graduação Prof. Dr. Eduardo José Cezari
VICE-REITOR Prof. Dr. Marcelo Leinerker Costa	Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação Prof. Dr. Raphael Sanzio Pimenta
	Pró-Reitor de Extensão e Cultura Profa. Dra. Maria Santana Ferreira dos Santos
	Núcleo de Pesquisa e Extensão Observatório de Pesquisas Aplicadas ao Jornalismo e ao Ensino (OPAJE-UFT) Dr. Francisco Gilson Rebouças Pôrto Junior Dr. João Nunes da Silva Dr. José Lauro Martins Dr. Nelson Russo de Moraes Dr. Rodrigo Barbosa e Silva Dra. Suzana Gigliolli Nunes

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS CONSELHO EDITORIAL

PRESIDENTE Prof. Dr. Francisco Gilson Rebouças Pôrto Junior	Membros por área: Liliam Deisy Ghizoni Eder Ahmad Charaf Eddine (Ciências Biológicas e da Saúde) João Nunes da Silva Ana Roseli Paes dos Santos Lidianne Salvatierra Wilson Rogério dos Santos (Interdisciplinar) Alexandre Tadeu Rossini da Silva Maxwell Diógenes Bandeira de Melo (Engenharias, Ciências Exatas e da Terra) Francisco Gilson Rebouças Porto Junior Thays Assunção Reis Vinícius Pinheiro Marques (Ciências Sociais Aplicadas) Marcos Alexandre de Melo Santiago Tiago Groh de Mello Cesar William Douglas Guilherme Gustavo Cunha Araújo (Ciências Humanas, Letras e Artes)
--	--

SELO EDITORIAL OPAJE/EdUFT

CONSELHO EDITORIAL

PRESIDENTE
Prof. Dr. José Lauro Martins

Membros:

Prof. Dr. Luis Carlos Martins de Almeida Mota

Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal

Prof. Dr. Nelson Russo de Moraes

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
(UNESP), Brasil

Prof. Dr. Rodrigo Barbosa e Silva

Universidade do Tocantins (UNITINS), Brasil

Prof. Dr. Rogério Christofoleti

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil

Profa. Dra. Maria Luiza Cardinale Baptista

Universidade de Caxias do Sul; Universidade Federal do
Amazonas, Brasil

Profa Dra. Thais de mendonça Jorge

Universidade de Brasília (UnB), Brasil

Prof. Dr. Fagno da Silva Soares

Clio & MNEMÓSINE Centro de Estudos e Pesquisa em
História Oral e Memória – Instituto Federal do Maranhão
(IFMA), Brasil

Prof. Dr. Luiz Francisco Munaro

Universidade Federal de Roraima (UFRR), Brasil

Prof. Dr. José Manuel Pelóez

Universidade do Minho, Portugal

Prof. Dr. Geraldo da Silva Gomes

Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional do
Ministério Público do Tocantins, CESAF/Ministério Público,
Brasil

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

DA IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO ACADÊMICO EM TEMPOS
DE DESINFORMAÇÃO / 9

Geraldo da Silva Gomes (Brasil)

PREFÁCIO / 19

Vilso Junior Santi (Brasil) e Gilson Porto Jr. (Brasil)

“DE COLONIZADO A COLONIZADOR”, OU PISTAS PARA SE
(DES)CONSTRUIR APRENDIZADOS EM REDE NOS ESTÁGIOS DE PÓS-
DOC / 24

Gilson Pôrto Jr. (Brasil)

VOLUME II – EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS

1. ANDANÇAS POR ENTRE A FILOSOFIA E AS CIÊNCIAS HUMANAS
EM PROGRAMA DE PÓS-DOCTORAMENTO DE NUESTRA AMÉRICA /
37

Ana Isabel Márquez (Venezuela)

2. CAMINHOS PERCORRIDOS NA JORNADA DE PÓS-
DOCTORAMENTO EM PROGRAMAS DISTINTOS NO BRASIL E EM
PORTUGAL / 45

Elaine Jesus Alves (Brasil)

3. PROGRAMA DE PÓS-DOCTORADO EM FILOSOFIA E CIÊNCIAS
HUMANAS EM NUESTRA AMÉRICA: UMA EXPERIÊNCIA FECUNDA/
55

Magaldy Téllez e Sandra Moreno (Venezuela)

4. PÓS-DOUTORADO DO CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS NA UNIVERSIDADE NACIONAL DE CÓRDOBA / 73

Marcelo Casarin (Argentina)

5. PÓS-DOUTORADO EM FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS NUESTRA AMÉRICA: Uma visão andragógica da formação/ 85

Norah Gamboa Vela (Venezuela)

6. EDUCAÇÃO AVANÇADA EM NUESTRA AMÉRICA: experiências desde o extremo norte do Brasil / 95

Leila Adriana Baptaglin e Vilso Junior Santi (Brasil)

7. SOLIDARIEDADE ACADÊMICA NO SUL QUE TAMBÉM EXISTE: experiência de estágio de pós-doutoramento no PPGCC da UNISINOS / 121

Adrián Padilla Fernández (Venezuela)

8. FORMAÇÃO CRÍTICA E INTERDISCIPLINAR: pesquisa de pós-doutoramento e obtenção do título de livre-docência: olhar sobre a trilha formativa / 139

Nelson Russo de Moraes (Brasil)

9. ENSINO, FORMAÇÃO E UNIÃO EUROPEIA: um estudo dos processos de formação na Pensínsula Ibérica/Espanha / 157

Gilson Pôrto Jr (Brasil)

SOBRE OS AUTORES / 212

ÍNDICE REMISSIVO / 217

DA IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO ACADÊMICO EM TEMPOS DE DESINFORMAÇÃO

Geraldo da Silva Gomes

Nos últimos, estamos a viver sob pautas de movimentos políticos e ideológicos com propostas extremadamente conservadoras e carregadas de apelos morais reacionários. Pautas e movimentos não são exclusivos da América Latina, podendo, pois, ser encontrados e com orquestrações distintas em países dos demais continentes no Planeta. Isso assusta e muito.

A distância temporal entre os dois estágios pós-doutorais que realizei permite-me considerar que novas gerações iniciaram processos de formação continuada buscando responder a questões não apenas intramuros de suas instituições de pertencimento, mas voltadas para questionar estruturas, formas de comportamento e pautas políticas culturais, artísticas e científicas críticas ao modo imposto pela lógica de pensamento e produção do conhecimento das elites na América Latina.

É imensamente gratificante deparar-me com pesquisadoras e pesquisadores com preocupações focalizadas na nossa diversidade latino-americana, com ênfase em nossas raízes e heranças dos povos originários sejam das florestas, das regiões andinas, dos povos da diáspora africana e de outras regiões do mundo que se agregaram na América Latina. Além de buscarem entender os movimentos de construção identitários, estabelecem outros canais de comunicação visando a formação de laços mais fortalecidos de solidariedade e

comprometimento maior nas lutas comuns em prol da comunicação democrática e defensora dos direitos humanos.

Estudos propõem convergência de áreas, convidam às perspectivas de organização de novas formas de intercâmbio e difusão do conhecimento que respeita a multirreferencialidade das comunidades de práticas e de informação, recordando também as provocações de Teresinha Fróes-Burnham (1998) e a necessária perspectiva transmetodológica de Efendy Maldonado (2012).

O cenário das pautas conservadoras ameaça e busca deslegitimar nosso lugar de fala enquanto pessoas atuantes nos espaços da produção dos conhecimentos científicos, sociais e culturais. Sequestros de sentidos dos conteúdos que elaboramos e de nossas falas vêm ocorrendo de maneira muito expansiva pela comunicação amplificada pela dimensão tecnológica. Isso me preocupa muito, algo que não é exclusivo e felizmente, compartilhado com várias pessoas nos diversos campos sociais com os quais lido mais frequentemente.

Dessa forma, os meus estudos pós-doutorais continuam mesmo após sua conclusão nos espaços acadêmicos, pois nos convidam a produzir mais conhecimento e contribuir com sua difusão junto à imensa comunidade de profissionais que passam pela experiência do estágio pós-doutoramento, convidando-os também a manterem-se em constante movimento de intercâmbio e compromisso conjunto em prol de sociedades mais justas e sadias.

Este movimento de formação contínua é ideia propulsora desta reflexão, o próprio título adotado busca o estabelecimento a diáde propósito e possibilidade. O propósito é trazer com este texto mais questionamentos sobre a importância da defesa do conhecimento acadêmico em constante produção inserido no mundo vivido e aumentar possibilidades de diálogos e enfrentamentos aos medos, silêncios, perseguições e pestes que se fazem presentes no dia a dia de nossas vidas cotidianas.

A continuidade

Compartilho o movimento pelo qual estou passando ao findar mais um estágio pós-doutoral, isto é, isto é, da latência permanente dos estudos e da curiosidade em continuar a perguntar-questionar os fenômenos que ocorrem nas sociedade. A menção dos verbos perguntar e questionar diferencia-se do uso que se vê na linguagem de produtores de conteúdos nas plataformas das redes sociais, ou seja, não é questionamento como forma de reação à determinadas situações como pautas pré-estabelecidas para manutenção do contrato de programação do canal ou nicho digital.

Investigar situações e suas respectivas problemáticas visíveis ou ocultas é distinta para quem trabalha com a produção do conhecimento acadêmico, neste caso agrego o científico também, pois a pauta que se constrói nesse âmbito difere das intencionalidades dos conteúdos produzidos por canais opinativos sobre a conjuntura seja política seja econômica, aspectos culturais comportamentais e científicos.

Ao final do estágio pós-doutoral pensava que uma aquietação cognitiva ocorreria, ao se encerrar um ciclo de uma temática problematizada, requer-se um descanso, um afastamento das técnicas e da lógica do pensa-refletir científico. Entretanto, situações observadas nos domínios da comunicação, educação, culturas e redes sociais começaram a se configuram como questões a serem respondidas.

No acompanhamento de canais do Youtube direcionados para assuntos de arte, cinema, viagens e entretenimento em geral pode se perceber jogos discursos intencionalmente voltados para sequestrar a competência das falas de profissionais do jornalismo, das ciências biológicas, das professoras e professoras dos diversos níveis e modalidades de ensino. Os canais obedecem a um mesmo padrão de linguagem, roteirização como um tele-noticiário, imagens editadas com inúmeras inserções e cortes. As pessoas que neles atuam, pela mediação da tecnologia, estão silenciando as falas dos

profissionais e substituindo por propostas analíticas rasas e de fácil assimilação para um público que não a informação nem a educação, sim apenas o entretenimento.

Tive um susto maior ao acompanhar o canal de um jornalista sobre roteiros de viagem cujo discurso assemelha-se ao de uma pessoa laica no assunto, daquelas que se assumiram como nova categoria profissional, o blogueiro. O jornalista imita um blogueiro para ter uma quantidade maior de inscritos em seu canal e garantir um crescente número de visualizações. Poderia muito bem denominar como “youtuber”, “vlogueiro”, “influenciador digital”. Não vou me ater a essas denominações porque escapam de minhas intenções neste momento, apenas destaco que estudos necessitam ser aprofundados sobre esse sequestro de falas que vêm ocorrendo e os efeitos que isso pode estar fazendo com as pessoas que consomem esses conteúdos.

Nessas aventuras pelo Youtube fui verificando que os conteúdos produzidos estão direcionados para segmentos socioeconômicos e culturais diferenciados. Acompanhei por dois meses três canais que objetivam produzir conteúdos para grupos de pessoas pobres, sim, é dessa forma com um deles abertamente se apresenta. Ou seja, almejam mostrar como funciona uma determinada sociedade no hemisfério norte mas o entretenimento subjacente está voltado para supermercados populares, lojas de preços baixos, brechós, espaços de doação de objetos usados além de exibirem longas caminhadas pelas ruas e bairros famosos exibidos em cenas de séries e filmes. A todo instante é lembrado a quem está assistindo ao canal que aquele material está destinado para quem é pobre, está começando a vida naquele país ou deseja migrar. A comunicação instaurada funcionalmente reforça a existência de um “algoritmo da pobreza”, porque o Youtube passa a indicar conteúdos semelhantes e os canais em borbotões começam a ser apresentados.

Estranha o fato de conteúdos curricularmente associados à cultura educacional como intentos de reflexão artística, menção de artistas, museus, galerias ou aspectos científicos são evitados. Da mesma maneira, os vocabulários que apresentam nesses discursos mediados pela comunicação digital são extremamente reduzidos, atendo-se aos vocativos e interjeições repetitivas.

Enganei-me ao pensar na existência de críticas e contraposições, mesmo que pequenas e subliminares, poderiam se fazer presentes nos espaços dos comentários. Inexiste.

Esses canais e seus conteúdos são repetitivos, criam uma apresentação cíclica dos assuntos, evitam assuntos polêmicos ou quando o fazem são emotivamente categóricos, os produtos satisfazem os usuários que se refastelam com esse estranho entretenimento.

Os canais de viagens que assistimos também trazem esse molde de estruturado de produção. É um jogo de imagens de ruas, calçadas, gôndolas de supermercados e comparações de produtos, exibição de preços e pouquíssima informação que permite ao usuário, com um senso crítico mais apurado, considerar que aprendeu algo a mais.

Em geral também, alguns desses canais acabam trazendo o modelo do casal perfeito da família "margarina" mas numa roupagem modernosa, isto é, a configuração marido e esposa, marido e marido, esposa e esposa com algum animal de estimação, com preferência para cães. A presença de crianças é mínima. A proposta dos casais é mostrar sua vida cotidiana num país diferente seja numa pousada, tenda de campanha, pequeno hotel ou motor home.

Entre imagens paradisíacas a vida do casal é exibida em alguns detalhes, preferencialmente os mais bonitos. Antes da pandemia da Covid-19, as maravilhas dessa vida em movimento plus moderna era ressaltada, porque a defesa dos não-lugar, utilizando ainda ideia de Marc Augé, cedeu espaço para o lugar nenhum. Isto

é, não é mais importante ter algum lugar para lastrear-se, o mundo é amplo e quem deseja pode se tornar um nômade digital. Doce ilusão. Acabamos de nos enredar na sociedade em rede, a excitação dos tempos de Castels (1997) cedeu lugar à desconfiança e ao medo.

Com o auge da pandemia, depois de terem propalado a fantasiosa de uma sociedade do “novo normal”, os vlogs dos “casais margarinas” começaram a mostrar fraturas nos roteiros com problemas de saúde normais que as pessoas têm e ali eram escondidos, sendo obrigados a trazer a tona; falas rápidas e inconfidentes sobre problemas de ordem da saúde mental, olhares entristecidos direcionados para o (a) parceiro (a) em seu longo discurso de felicidade pela liberdade de estar solto no mundo.

Estou nessa investigação sobre as formas que os sequestros de falas vêm ocorrendo por essas pessoas em seus canais na plataforma Youtube; intencionalmente não menciono os endereços porque é a pesquisa está ainda de forma embrionária, observo os fenômenos em ocorrência.

O que posso adiantar hipoteticamente é o perigo da produção acadêmica ser escamoteada por esses pretensos agentes do conhecimento, que por vezes acabam mascarando fatos e reforçam posicionamentos opinativos como fundo de única verdade.

Isso conduz-me para além das fake news (Aistrophe, 2019; Bakir & McStay, 2018; Boler, 2018; Beurskens, 2013) aos domínios da junk news (Venturini, 2019), tendo em vista que os prosumers (produtores- consumidores) desses canais contribuem para a difusão desmesurada e viral de conteúdos apresentados com informação confiável, de fato, sem nenhuma confiabilidade.

O conceito de junk news extrapola a isso, de acordo com os interesses e embates dos grupos políticos na disputa pelo poder hegemônico na sociedade, no uso da tecnologia digital e veiculação viral das notícias/ideias para os diferentes grupos sociais em busca de busca de adesão e engajamento. Recordo que na língua inglesa o substantivo *junk* significa lixo, podendo ser expandido seu

significado como porcarias, sucata, resto inútil. Na língua espanhola o termo possui sua tradução na palavra *basura*. Assim, ao me referir a *junk news* associo por meio dos estudos realizados à um ecossistema de desinformação direcionado para a influência e alteração da percepção dos significados da realidade e dos fatos que se apresentam.

Torna-se mais importante assumir a perspectiva do sempre querido e respeitado M. Barbero (2004) naquilo que ele propôs como ofício do cartógrafo, nesses tempos de desinformação e desrespeito com a produção do conhecimento acadêmico.

Junk news e junk Science

No campo acadêmico, as *junk news* também podem ter se alastrado como *junk Science*. Na década anterior sabia-se de grupos editoriais que cobravam para a publicação da produção científica de pesquisadores nos institutos científicos e universidades no hemisfério norte. A situação foi denunciada pelos profissionais sérios dos grupos editoriais e uma luzinha acendeu-se junto aos editores das publicações científica latino-americanas como um todo.

Por isso, procuro defender neste texto a importância de fomentar continuamente que nossos colegas possam ter seus momentos de parada, específicos para ampliar seus conhecimentos e abrir novas fronteiras do saber. O conhecimento produzido com vigor e rigor é o que faz frente a currículos e produção científico acadêmica duvidosa. Nos últimos anos, vimos a aproximação vetusta nos setores governamentais de profissionais mascarando trajetórias de vida acadêmica, felizmente a investigação jornalística e difusão dos fatos pelos meios de comunicação pode desmascarar algumas dessas figuras.

Muitas vezes nos deparamos nas caixas de mensagens dos correios eletrônicos com convites suspeitos para envio de textos para publicação em revistas de cunho científico que propalam boa reputação, entretanto nas entrelinhas percebe-se que a revisão de

pares e demais apreciações primeiro passam pelo pagamento de taxas, sinalizador do aceite da publicação.

Conheci profissionais que levaram anos e anos para que tivessem seus trabalhos publicados em revistas de boa reputação, muitas vezes estabelecendo outros enfoques para suas produções mediante rigorosos feedbacks dos especialistas nas respectivas áreas de conhecimento. Também esses grupos editoriais souberam migrar seu rigor para publicações online, sabendo bem usufruir das vantagens das tecnologias digitais. Contudo, a possibilidade de publicação online também abriu portas para inúmeros tipos de situações ilícitas, de forma a prejudicar produção do conhecimento com a difusão da ideia de que tudo pode ser publicado tendo em vista a falsa verdade da inexistência de filtros e controle editorial.

Com isso, pode-se deparar com os perigos de publicações suspeitas sem cunho ou crivo científico sustentadas por grupos editoriais voltados para a lucratividade. Essas publicações são oriundas dessa indústria de lixo editorial que promete divulgação e sucesso para as pessoas que neles investem. Se o fenômeno ficasse restrito à esfera individual, isto é, do profissional da academia com seu ego desejo de sucesso ou pela necessidade de comprovar produtividade acima da média projetada, poderia ser resolvido intramuros da academia.

O fenômeno, porém, sai da esfera individual e ganha o espaço público com a utilização dos conteúdos dos artigos e demais textos para comprovar o uso de medicamentos, agrotóxicos, dietas milagrosas e teorias comportamentais entre outros tópicos para a sociedade. O perigo aumenta mais quando grupos passam a financiar estudos a partir dessas ideias, encontrando reforço das agências de mídia voltadas para o sensacionalismo e o imediato opinativo da vida cotidiana.

Observa-se esse fenômeno da *junk Science* que produz um falso conhecimento científico cuja extensão pode se fazer presente nas *junk news* dos sites de informação e entretenimento, canais

segmentados do Youtube e das contas dos usuários das demais redes sociais.

Por isso, fico animado a partir de publicações singelas, ainda tímidas no conjunto da cordilheira dos grupos editoriais efetivados, ao publicarem relatos e experiências de pesquisadoras e pesquisadores sobre suas trajetórias de produção do conhecimento. Isso contribui para que possamos continuar na defesa de estudos sérios e responsáveis.

Uma consideração final

A pandemia continua, o novo normal não veio. Convivemos com a escalada da violência, os grupos que estão no poder fazem um esforço tremendo para se manterem não levando em consideração as necessidades reais e concretas das populações.

É inegável a importância dos estudos pós-doutorais em nossas trajetórias existenciais enquanto pessoas atuantes nas atividades de ensino, pesquisa e extensão nas universais, acreditando que esses aprender-saber contínuo e pensar-fazer localizado estão diretamente direcionados para nossa maior inserção nas comunidades locais e regionais desse grande caldeirão cultural chamado América Latina, recordando das provocações positivas de N. Canclini.

Referências

- AISTROPE, T. Popular culture, the body and world politics. **European Journal of International Relations**, 26(4), 1–24, 2019.
- BAKIR, V., McStay, A. (2018). Fake news and the economy of emotions: Problems, causes, solutions. **Digital Journalism**, 6(2), 154–175, 2018.
- BEURSKENS, M. Legal questions of Twitter research. In Weller, K.,

Bruns, A., Burgess, J., Mahrt, M., Puschmann, C. (Eds.), **Twitter and society** (pp. 123–133), 2013.

BOLER, M., Davis, E. **The affective politics of the “post-truth” era: Feeling rules and networked subjectivity.** *Emotion, Space and Society*, 27, 75–85, 2018.

CASTELLS, Manuel. *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 1. La Sociedad en Red.* Alianza Editorial. Madrid, 1997.

FRÓES Burnham, T. Complexidade, Multirreferencialidade, Subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. In: BARBOSA, Joaquim (Org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial.** São Carlos: EdUFSCar, p.35-55, 1998.

MALDONADO, Efendy. *A transmetodologia no contexto latino-americano.* In: **Epistemologia, Investigação e formação científica em comunicação.** UNIDAVI, Natal, 2002.

MARTÍN-BARBERO, José (2004). **Ofício de Cartógrafo: Travessias latino-americanas da comunicação na cultura.** Edições Loyola, São Paulo, 2004.

MARWICK, A. E. *Why do people share fake news? A sociotechnical model of media effects.* **Georgetown Law Technology Review**, 2(2), 474–512, 2018.

VENTURINI, Tommaso. *From Fake to Junk News, the Data Politics of Online Virality.* In D. Bigo, E. Isin, & E. Ruppert (Eds.), **Data Politics: Worlds, Subjects, Rights.** London: Routledge (forthcoming), 2019. Disponível em: <http://www.tommasoventurini.it/wp/wp-content/uploads/2018/10/Venturini_FromFakeToJunkNews.pdf>. Acesso em: 07 set. 2021.

PREFÁCIO

Vilso Junior Santi
(Universidade Federal de Roraima, UFRR, Brasil)

Gilson Porto Jr.
(Universidade Federal do Tocantins, UFT /Universidade Federal
Fluminense, UFF, Brasil)

No Vol. 1 do projeto – FORMAÇÃO DE EXCELÊNCIA: experiências em supervisão e redes de pesquisa no pós-doutoramento – provocamos o leitor, antes de apresentar o conteúdo e revelar “segredos” no volume, a pensar sobre o que NÃO encontraria naquelas páginas. Vaticinamos lá que ele NÃO encontraria na publicação um “manual”, nem uma “visão única”, um “motivo monolítico”, ou um “conceito final” sobre o pós-doutoramento e seu processo de realização.

Na sequência, apresentamos caminhos diferenciados e vivências múltiplas que constituíram experiências formativas diversas, em estágios de pós-doutoramento, tendo como eixo condutor a ideia do “pesquisar com/para a excelência”. São os relatos destas Experiências Formativas de Excelência, como processo, que continuamos a explorar no Vol. 2 do presente projeto.

Nos textos que prefaciamos transbordam experiências ibero-americanas híbridas, a partir das realidades de sujeitos-investigadores, de ao menos cinco países diferentes: dos “colonizadores” Espanha e Portugal; e dos “colonizados” Brasil, Venezuela e Argentina.

Problematizar a relação colonizador/colonizado, da qual somos fruto, através das Experiências Formativas de Excelência, para àqueles que se dispõem a cruzar o Atlântico, seja num sentido ou no outro, parece ser a grande contribuição desse conjunto de textos. Vamos a eles?

Abrindo as discussões, temos o texto introdutório intitulado **“DE COLONIZADO A COLONIZADOR”, OU PISTAS PARA SE (DES)CONSTRUIR APRENDIZADOS EM REDE NOS ESTÁGIOS DE PÓS-DOC**, de Gilson Pôrto Jr. O autor se propõe a apresentar alguns estudos referenciais na discussão sobre o pós-doutoramento. Faz uma breve revisão bibliográfica sobre o tema, e abre caminhos/pistas para se pensar o que fazer na realização dos estudos de pós-doutoramento.

O primeiro texto, de autoria de Ana Isabel Márquez (Venezuela), é intitulado **ANDANÇAS POR ENTRE A FILOSOFIA E AS CIÊNCIAS HUMANAS EM PROGRAMA DE PÓS-DOCTORAMENTO DE NUESTRA AMÉRICA**. Apresenta a experiência e a “transição” da autora no programa de pós-doutorado em Filosofia e Ciências Humanas em Nossa América, da Universidade Nacional Experimental Simón Rodríguez, que aconteceu entre 2017-2018. Conforme a autora este foi, um “espaço de formação que lhe oportunizou partilhar momentos imprescindíveis, numa comunidade epistêmica de professores-investigadores comprometidos com a transformação social do país e da nossa universidade.

O segundo texto é intitulado **CAMINHOS PERCORRIDOS NA JORNADA DE PÓS-DOCTORAMENTO EM PROGRAMAS DISTINTOS NO BRASIL E EM PORTUGAL** e foi escrito por Elaine Jesus Alves (Brasil). Na seção a autora qualifica o estágio avançado de estudos científicos, ou o pós-doutorado, como uma experiência ímpar na carreira de um pesquisador em formação; e, compara como foram suas duas experiências neste nível: a primeira no Centro de Investigação (CIEd) na Universidade do Minho em Braga, Portugal e a segunda no Programa de pós-graduação em Comunicação e

Sociedade (PPGCom) na Universidade Federal do Tocantins, no Brasil.

De autoria de Magaldy Téllez e Sandra Moreno (Venezuela) o terceiro texto do volume é intitulado **PROGRAMA DE PÓS-DOUTORADO EM FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS EM NUESTRA AMÉRICA: UMA EXPERIÊNCIA FECUNDA**. O relato detalha a experiência acumulada do PPFCHNA como um espaço universitário, no âmbito das ciências humanas, em que se geram e promovem condições para desenvolver atividades de investigação nos campos da política, arte, educação, cultura, ética, comunicação e administração pública, entre outros. Tudo isso a partir de perspectivas filosóficas e epistemológicas caracterizadas pela assunção de uma ruptura com a racionalidade dominante, e, neste contexto, para gerar propostas teóricas e práticas focalizadas especialmente nos problemas de Nossa América.

O quarto texto é intitulado **PÓS-DOUTORADO DO CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS NA UNIVERSIDADE NACIONAL DE CÓRDOBA**. Trata-se de uma contribuição do pesquisador Marcelo Casarin que detalha como o CEA foi configurado na Argentina, há apenas três décadas, em uma instituição universitária com mais de 400 anos de história. O CEA é apresentado no texto como um instituto dedicado à pesquisa e ao ensino de pós-graduação, nas ciências sociais e humanas, sob uma perspectiva interdisciplinar, que oferece além de doutorados, mestrados e especializações, cerca de 26 programas de pesquisa que reúnem cerca de 500 pesquisadores, alguns deles em nível de pós-doutoramento.

No quinto texto intitulado **PÓS-DOUTORADO EM FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS NUESTRA AMÉRICA: Uma visão andragógica da formação** a autora de Norah Gamboa Vela nos leva de volta a experiência venezuelana para destacar o que ela “encontrou” na proposta do Programa. Os termos desse “encontro” nos parecem fascinantes, vejam: “(...) Um processo de reflexão individual e partilhada de experiências anteriores; a necessidade de fazer

perguntas sobre um problema global-local; um ambiente de respeito e intercâmbio onde pude buscar respostas à minha própria aprendizagem, com autonomia e flexibilidade, mas com o rigor exigido por um programa de pós-doutorado, que poderia estar ligado à dinâmica da atividade universitária e comunitária”.

Já a sexta contribuição, de autoria de Leila Adriana Baptaglin e Vilso Junior Santi (Brasil), intitulada **EDUCAÇÃO AVANÇADA EM NUESTRA AMÉRICA: experiências desde o extremo norte do Brasil**, aprofunda a visão andragógica de formação do PPFCHNA, e relata as experiências de formação dos autores, em nível de pós-doutorado, ao se ater às etapas formativas efetivadas no desenvolvimento do Programa, detalhando as especificidades e dificuldades encontradas no cumprimento de suas distintas tarefas.

O sétimo texto, de autoria de Adrián Padilla Fernández (Venezuela), é intitulado **SOLIDARIEDADE ACADÊMICA NO SUL QUE TAMBÉM EXISTE: experiência de estágio de pós-doutoramento no PPGCC da UNISINOS**. O autor centra seu relato da discussão da categoria “solidariedade acadêmica” como um operador que permite compreender e explicar diversas experiências de construção de redes de pesquisas que, no caso em tela (Rede AMLAT), inclui grupos de várias universidades de países latino-americanos que iniciaram suas atividades no ano 2009. Nesse contexto, o autor destaca as atividades conjuntas de reflexão metodológica e intercâmbio docente que possibilitaram a realização do seu estágio pós-doutoral, dez anos depois numa universidade do sul do Brasil.

O oitavo texto é intitulado **FORMAÇÃO CRÍTICA E INTERDISCIPLINAR: pesquisa de pós-doutoramento e obtenção do título de livre-docência: olhar sobre a trilha formativa**. De autoria de Nelson Russo de Moraes (Brasil), o relato, para além das experiências de pós-doutoramento já tão bem problematizadas no volume, agrega discussões sobre a Livre-Docência, numa trilha formativa de alta complexidade que passa pelos diferentes campos e searas do conhecimento os quais, segundo o pesquisador “(...) são chamados

à convergência estruturante do profissional, do professor, do pesquisador e do ser humano, auto definido como extremamente sensível à vida e crítico aos processos sociais contemporâneos”.

O nono e último texto do volume é intitulado **ENSINO, FORMAÇÃO E UNIÃO EUROPEIA: um estudo dos processos de formação na Península Ibérica/Espanha** e tem autoria do pesquisador brasileiro Gilson Pôrto Jr. Nele o autor reapresenta parte de um dos relatórios dos seus projetos de pós-doutoramento, desenvolvido junto a Universidade de Cádiz, e que trabalhou em três frentes investigativas: as políticas de garantia de qualidade e acreditação; a dinâmica interna de universidades públicas espanholas na consolidação de políticas de garantia de qualidade e acreditação; e, o trabalho documental com a coleta de fontes primárias, que subsidiaram estudos posteriores de como os países europeus têm consolidado suas políticas de garantia de qualidade e acreditação Pós-Bolonha.

Estamos certos de que deste ou daquele lado do Atlântico; desde a “colônia” ou a “metrópole”; você encontrará múltiplos caminhos nas diversas experiências partilhadas e, com elas, poderá problematizar os matizes em torno do que vem a ser a formação continuada de excelência no âmbito do estágio pós-doutoral. Boa leitura!

"DE COLONIZADO A COLONIZADOR", OU PISTAS PARA SE (DES)CONSTRUIR APRENDIZADOS EM REDE NOS ESTÁGIOS DE PÓS-DOC

Gilson Pôrto Jr.
(Universidade Federal do Tocantins, UFT / Universidade Federal Fluminense, UFF, Brasil)

A pós-graduação brasileira tem se consolidado ao longo das últimas décadas. Quando na década de 1950 se olhava para o sistema educativo brasileiro, se encontrava uma situação nada favorável. Nas palavras de BAETA NEVES (2002, p. 3), Presidente da CAPES, por ocasião do aniversário dos 50 anos da Coordenação:

(...) tornava-se cada vez mais evidente que o capital humano e o domínio do conhecimento científico e tecnológico eram condições indispensáveis para o desenvolvimento econômico-social e para a afirmação nacional. No entanto, o Brasil contava com pouco mais de 60 mil alunos no ensino superior e a pós-graduação praticamente não existia. Os desafios eram enormes.

É inegável o papel da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e também do Conselho Nacional

de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) no fomento e na consolidação da pós-graduação *stricto sensu* brasileira por meio do envio sistemático de bolsistas para formação no Exterior. Era um caminho em busca do “colonizador”.

Depois de décadas de idas ao “velho mundo” para vivenciar o *modus operandi* de se fazer ciência, o ciclo “metrópole-colônia” no campo científico começa a assumir outras feições. Como indicado, a partir das realidades de sujeitos-investigadores, de ao menos cinco países diferentes - dos “colonizadores” Espanha e Portugal, e dos “colonizados” Brasil, Venezuela e Argentina - temos outras relações (e olhares) sendo construídas.

Bem, já que reconhecemos o “padrão” em sentido único não é mais uma realidade, o que encontrará o pós-doutorando como possibilidade em suas atividades pós-doutorais? Bem, a literatura, apesar de escassa na área, nos dá algumas pistas partindo do que há disponível:

- **Pós-doutorado enquanto mão de obra:** estudos como os de Ackers (2008), Alexander (2001), Altbach (2004), Ziguras; Law (2006) e Cantwell;Lee (2010) indicam que uma das principais atividades dos pesquisadores em regime de pós-doc é a realização de pesquisas em centros e/ou universidades com remuneração específica. Os achados de Cantwell; Taylor (2013) apontam que mais de 50% de todos os pós-doutorandos nos Estados Unidos são titulares de vistos temporários, isto é, exercem as pesquisas como um emprego. A bem da verdade, a política estadunidense de aportar recursos para pesquisa em volume cada vez maior, cria um ecossistema propício de atração de novos talentos.

- **Pós-doutorado como oportunidade de crescimento e formação de redes, com fomento de bolsas:** estudos como os de Niang et al. (2021), Cantwell (2011a), Cantwell (2011b), Enders; Musselin (2008), Furukawa; Shirakawa; Okuwada (2012), Franzoni; Scellato; Stephan

(2012), Horta (2009), Slaughter; Rhoades (2005), Stephan (2012) e Su (2011) apontam que, a atração por meio de bolsas de estudo para a realização pontual de pesquisas se torna cada vez mais habitual, permitindo aos pesquisadores seniores dos centros receptores avaliarem a possibilidade e viabilidade da atração de novos talentos. Mesmo que a permanência seja breve no país, é destaque que os laços de redes de pesquisa se fortalecem com essa prática.

- **Pós-doutorado como oportunidade de crescimento e formação de redes, sem fomento de bolsas:** o estudo de Franzoni; Scellato; Stephan (2012) aponta, ao analisar a situação de pós-doutorandos em 16 países para a existência, mesmo que bem reduzida, de pesquisadores que fazem mobilidade sem fomento de bolsas. Essa prática, bem mais comum entre profissionais/docentes de países emergentes, é comum entre profissionais mais estáveis que já se encontram com posições definidas em seus países de origem, não sendo a busca de colocação profissional a meta ao empreender e/ou ao procurar um estágio pós-doutoral.

Quem ganha com o pós-doutorado?

O que leva então um pesquisador doutor a fazer um pós-doutorado? Como se percebe, diversas narrativas – sejam presentes em textos acadêmicos, sejam partilhadas com os “pares” no retorno das experiências – apontam caminhos diferentes.

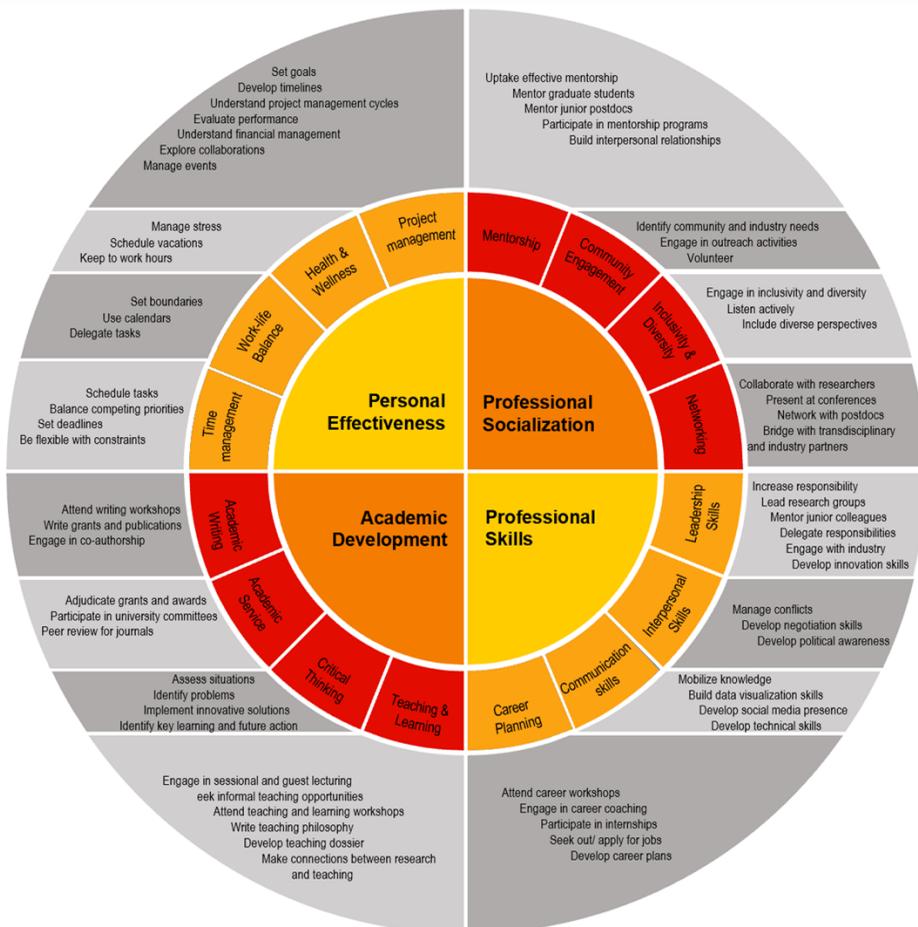
Alguns pós-doutorandos tiveram experiências consideradas enriquecedoras, com o desenvolvimento de níveis de proficiência científica e interpessoais, com oportunidades de *networking* e mentorias significativas; já outros preferem não contar as situações vexatórias vivenciadas, limitando-se a um apenas “fui, fiz e voltei”. Esses silêncios, sejam escritos ou partilhados entre os pesquisadores, tornam as “narrativas do vivenciado” sujeito a muitos estereótipos que tendem a cristalizar uma “aura” a formação.

A pesquisa realizada por Zubieta (2009) parece dar pistas interessantes sobre os “ganhos” da formação de excelência e, pode se adequar a realidade latino-americana. No estudo realizado, analisando pesquisadores no Reino Unido, a autora aponta que a mobilidade internacional de pós-doutoramento tem um impacto positivo na carreira docente, principalmente para os recém-doutores. Segundo Zubieta (2009) os “fracos laços profissionais” (se entenda, a não empregabilidade estável dos pós-doutorandos) permite que esses possam vivenciar situações diversificadas, mesmo sem fomento de bolsa, permitindo o acesso a pesquisadores seniores e instituições com melhor reputação. A criação de redes de contato permite ampliar a participação em publicações de impacto, gerando melhoria no currículo do pós-doutorando.

Esse resultado parece reforçar alguns dos relatos presentes nessa coletânea. Nas experiências relatadas por Márquez (2021), Alves (2021), Téllez; Moreno (2021), Baptaglin; Santi (2021), Pôrto Jr. (2021) e Fernández (2021) a ampliação dos laços de participação em atividades de pesquisa e a posterior publicação conjunta de resultados, é destacada pelos autores.

Mas existem outros ganhos que não os mensurados em um currículo por meio das produções apenas. No estudo de Nowell et al. (2021) se apontam para “ganhos” que estão na esfera social. A pesquisa realizada apontava o desenvolvimento de quatro domínios principais, a saber: socialização profissional; habilidades profissionais; desenvolvimento acadêmico; e eficácia pessoal. Esses 4 domínios principais foram subdivididos em 16 subdomínios que representam as várias habilidades e competências.

Esse conjunto desenvolvido pode ser visto na figura a seguir:



Fonte: Nowell et al. (2021)

Nowell et al. (2021) veem nesses elementos a oportunidade de um melhor planejamento, aprimoramento e avaliação do que pode ser agregado por um pós-doutorando em seu processo de aprendizado. Hoje isso ocorre de maneira muito subjetiva ou apenas focada na produção da pesquisa e posterior publicação em periódicos.

Claro que, longe de fechar um "resultado", a proposta do estudo permite desenvolver cenários futuros e aplicações para o

avanço na compreensão teórica dos caminhos que podem ser construídos individual e coletivamente pela e na formação do indivíduo em um pós-doutoramento.

E quanto ao retorno para a instituição receptora e para os pesquisadores seniores? O estudo de Lin; Chiu (2016) sugere o benefício considerável. Apesar da diversidade de possibilidades de associação do pós-doutorando, os autores veem a atividade como uma posição de transição e um investimento de capital humano e social importante para as instituições. No caso, específico do estudo, os resultados empíricos sugerem que o envolvimento em posições de pós-doutoramento pode aumentar a probabilidade de avanço para o setor acadêmico em cerca de 6,1%. Outros estudos, como os de Niang et al. (2021), Portnoi (2009), Recotillet (2007) e Nerad; Cerny (1999), já apontavam para benefícios mútuos e o desenvolvimento da ciência nas instituições, mesmo que não nas mesmas condições.

Quatro argumentos e um estudo

Algumas ideias que “justificam” a realização de estudos de pós-doutoramento são muitas vezes utilizadas de forma automática nos motivantes para a realização.

Um estudo problematizador, sobre alguns desses argumentos, é o de Akelind (2009). A pesquisa foi realizada on-line com 1011 pós-doutorandos de 38 universidades australianas, e depois aprofundada por entrevistas, primeiro com 22 pós-doutorandos e, depois com 10 supervisores de pós-doc, indicados pelos entrevistados. O ponto de partida eram quatro afirmações “comuns” (e muito utilizadas como explicação para a busca por uma formação de excelência): 1. que os pós-doutorandos querem uma carreira acadêmica; 2. que a formação pós-doutoral proporciona um passo à frente na carreira acadêmica; 3. que o pós-doutorado fornece uma oportunidade para o recém-doutor se tornar mais independente na pesquisa; e, 4. que a recepção de pós-doutorandos

fornece uma oportunidade para os supervisores seniores terem mais tempo para se concentrar na pesquisa em suas universidades.

O primeiro argumento de que os pós-doutorandos querem uma **carreira acadêmica** é revelador. Os resultados da pesquisa apontam que 73% dos respondentes tinham interesse em uma carreira acadêmica, sendo que esse valor cai para 41% quando a resposta era “apenas de pesquisador”; em contrapartida, 32% apontavam o interesse na carreira que envolvia ensino/pesquisa na universidade e 16% apontavam o interesse na carreira que envolvia trabalhos ligados a inovação no Governo ou na indústria. Esses índices eram esperados pelos pesquisadores, já que este tipo de atividade formativa acaba por ser uma preparação para o trabalho acadêmico, selecionando aqueles que gostam de atividades relacionadas a investigação/pesquisa.

O segundo argumento focava na formação pós-doutoral proporcionando **“um passo à frente” (ou crescimento) na carreira acadêmica**. O estudo de Akelind (2009) indicou que apenas 45% viram as suas perspectivas de empregabilidade com a formação extra como “tão boas” ou “muito boas”, enquanto que 23% não encaravam que a formação e experiência adquirida representava um ganho na carreira com fins acadêmicos. Algo que desponta nesta questão, apontado pelo estudo, é que a própria investigação/pesquisa em si, e a oportunidade de se debruçar sobre ela, independentemente da carreira, teria mais impacto do que propriamente as implicações para a carreira, como motivante para a realização de um pós-doutoramento.

O terceiro argumento de que o pós-doutorado fornece uma oportunidade para o **recém-doutor se tornar mais independente na pesquisa** é comumente aceito. Porém o estudo de Akelind (2009) indica que a maioria dos pesquisados não viu a sua posição como um espaço de “formação em si”, nem viram eles próprios como sendo supervisionados (ou necessitando de supervisão). Isso indica uma realidade em conquista contínua: o “sentir-se pesquisador”

pode ter sido alcançado pelos investigados durante a formação doutoral, sendo o pós-doc muito mais uma experiência vivencial ou, como indica Akelind (2009), uma exigência para se conseguir um emprego acadêmico. Destaque-se que, mesmo entre os bolsistas de pós-doc, a questão teve um resultado bem semelhante. Esses, ainda mais, pois eles próprios gestavam os recursos captados pelo fomento da bolsa. Essas respostas, segundo Akelind (2009), foram mais comuns entre os que estavam no seu terceiro ou quarto pós-doutoramento.

E, por último, o quarto argumento, se refere a **recepção de pós-doutorandos e que essa fornece uma oportunidade para os supervisores seniores terem mais tempo para se concentrar na pesquisa** em suas próprias universidades. Vez por outra, escutamos esse comentário “nas entrelinhas” como uma “justificativa” dos pareceres do porquê o “professor X ou Y” deseja receber pesquisadores de pós-doutoramento. A premissa de alguns é de que o supervisor sênior destinaria parte de suas obrigações aos pós-doutorandos, ficando assim mais “livre”. O estudo de Akelind (2009) aponta que dos respondentes on-line, pouco mais de 50% relatou estar envolvido em supervisão de estudantes de investigação, quase 40% em conferências, e um quarto em tutoria/laboratório e organização de conferências, que ocuparia mais de 20% do tempo pós-doutoral despendido. Para os entrevistados, essa seria uma oportunidade “ad hoc” do pós-doutorando ampliar sua experiência formativa.

Para não concluir...

Observa-se que há “ganhos” em ambos os lados da realização de estágios de pós-doutoramento. Claro que não nas mesmas proporções entre *pesquisador-estagiário* e *instituição receptora* ou entre *pesquisador-estagiário* e seu *supervisor*. Essas são constatações que, por si só, já mereceriam outros estudos.

Ademais o objeto deste texto introdutório era permitir uma visão e um aprendizado em torno do que é possível construir com um ou vários estágios de pós-doutoramento. Há aprendizado envolvido, interação, desenvolvimento de níveis de proficiência de relações interpessoais e construção de pontes de entendimento para o desenvolvimento científico e tecnológico. Isso, por si só, já é uma grande conquista em tempos de silenciamento e distanciamento.

Referências

ACKERS, L. Internationalisation, mobility and metrics: A new form of indirect discrimination? **Minerva**, 46(4), 411–435, 2008.

AKERLIND, G. S. Postdoctoral research positions as preparation for an academic career, **International Journal for Researcher Development**, Vol. 1 No. 1, pp. 84-96, 2009.

ALEXANDER, F. K. The silent crisis: The relative fiscal capacity of public universities to compete for faculty. **The Review of Higher Education**, 24(2), 113–129, 2001.

ALVES, E. J. Caminhos percorridos na jornada de pós-doutoramento em programas distintos no Brasil e em Portugal. In: PORTO JÚNIOR, F. G. R.; SANTI, V. J. (Orgs.). **FORMAÇÃO DE EXCELÊNCIA: experiências em supervisão e redes de pesquisa no pós-doutoramento – Vol. II – Experiências Formativas**. Palmas, TO: Editora EdUFT, 2021.

ALTBACH, P. G. Globalisation and the university: Myths and realities in an unequal world. **Tertiary Education and Management**, 10(1), 3–25, 2004.

BAPTAGLIN, L. A.; SANTI, V. J. Educação avançada em Nuestra América: experiências desde o extremo norte do Brasil. In: PORTO JÚNIOR, F. G. R.; SANTI, V. J. (Orgs.). **FORMAÇÃO DE EXCELÊNCIA: experiências em supervisão e redes de pesquisa no pós-**

doutoramento – Vol. II – Experiências Formativas. Palmas, TO: Editora EdUFT, 2021.

CANTWELL, B., & LEE, J. J. Unseen workers in the academic factory: Perceptions of neoracism among postdocs in the United States and United Kingdom. **Harvard Educational Review**, 80(4), 490–517, 2010.

CANTWELL, B. Academic in-sourcing: International postdoctoral employment and new modes of academic production. **Journal of Higher Education Policy and Management**, 33(2), 101–114, 2011a.

CANTWELL, B. Transnational mobility and international academic employment: Gatekeeping in an academic competition arena. **Minerva**, 49(4), 425–445, 2011b.

CANTWELL, B., Taylor, B.J. Internationalization of the postdoctorate in the United States: analyzing the demand for international postdoc labor. **High Education**, 66, 551–567, 2013.

ENDERS, J.; MUSSELIN, C. Back to the future? The international profession in the 21st century. In OECD (Ed.), **Higher education to 2030**. Volume 1: Demography (pp. 125–150). Paris: OECD, 2008.

FERNÁNDEZ, A. P. Solidariedade acadêmica no sul que também existe: experiência de estágio de pós-doutoramento no PPGCC da UNISINOS. In: PORTO JÚNIOR, F. G. R.; SANTI, V. J. (Orgs.). **FORMAÇÃO DE EXCELÊNCIA: experiências em supervisão e redes de pesquisa no pós-doutoramento – Vol. II – Experiências Formativas.** Palmas, TO: Editora EdUFT, 2021.

FERREIRA, M. de M.; MOREIRA, R. da L.. **CAPES, 50 anos: depoimentos ao CPDOC/FGV.** Brasília, DF: CAPES, 2002.

FURUKAWA, T.; SHIRAKAWA, N.; OKUWADA, K. An empirical study of graduate student mobility underpinning research universities. **Higher Education**, 2012.

FRANZONI, C.; SCELLATO, G; STEPHAN, P. **Foreign born scientists: Mobility patterns for sixteen countries.** NBER Working Paper 18067, 2012.

HORTA, H. Holding a post-doctoral position before becoming a faculty member: does it bring benefits for the scholarly enterprise? **Higher Education**, 58(5), 689–721, 2009.

LIN, E. S; CHIU, SY.. Does Holding a Postdoctoral Position Bring Benefits for Advancing to Academia?. **Research in High Education** 57, 335–362, 2016.

MÁRQUEZ, A. I. Andanças por entre a filosofia e as ciências humanas em programa de pós-doutoramento de Nuestra América. In: PORTO JÚNIOR, F. G. R.; SANTI, V. J. (Orgs.). **FORMAÇÃO DE EXCELÊNCIA: experiências em supervisão e redes de pesquisa no pós-doutoramento – Vol. II – Experiências Formativas.** Palmas, TO: Editora EdUFT, 2021.

NERAD, M.; CERNY, J. Postdoctoral patterns, career advancement, and problems. **Science**, 285, 1533–1535, 1999.

NIANG, A.; KHOURY, E.; BRUNELLE, N.; GOYETTE, M., "Can you tell me more about your postdoctoral experience? A personal narrative review of the postdoctoral position in the social sciences", **Studies in Graduate and Postdoctoral Education**, Vol. 12 No. 2, pp. 247–261, 2021.

NOWELL, L.; DHINGRA, S.; KENNY, N.; JACOBSEN, M; PEXMAN, P. "Professional learning and development framework for postdoctoral scholars", **Studies in Graduate and Postdoctoral Education**, Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print (2021). Disponível em: <https://doi.org/10.1108/SGPE-10-2020-0067>

PORTNOI, L. To be or not to be an academic: South African graduate students' vocational choices. **International Journal of Educational Development**, 29, 406–414, 2009.

PÔRTO JR., G.. Ensino, formação e união europeia: um estudo dos processos de formação na Pensínsula Ibérica/Espanha. In: PORTO JÚNIOR, F. G. R.; SANTI, V. J. (Orgs.). **FORMAÇÃO DE EXCELÊNCIA: experiências em supervisão e redes de pesquisa no pós-doutoramento – Vol. II – Experiências Formativas**. Palmas, TO: Editora EdUFT, 2021.

RECOTILLET, I. PhD graduates with post-doctoral qualification in the private sector: Does it pay off? *Labour*, 21(3), 473–502, 2007.

SLAUGHTER, S.; RHOADES, G. From “Endless Frontier” to “Basic Science for Use”: Social contracts between science and society. *Science, Technology and Human Values*, 30(4), 536–572, 2005.

STEPHAN, P. E. **How economics shapes science**. Cambridge: Harvard University Press, 2012.

SU, X. Postdoctoral training, departmental prestige and scientists’ research productivity. *The Journal of Technology Transfer*, 36(3), 275–291, 2011.

TÉLLEZ, M.; MORENO, S. Programa de pós-doutorado em filosofia e ciências humanas em Nuestra América: uma experiência fecunda. In: PORTO JÚNIOR, F. G. R.; SANTI, V. J. (Orgs.). **FORMAÇÃO DE EXCELÊNCIA: experiências em supervisão e redes de pesquisa no pós-doutoramento – Vol. II – Experiências Formativas**. Palmas, TO: Editora EdUFT, 2021.

ZIGURAS, C.; LAW, S.-F. Recruiting international students as skilled migrants: The global ‘skills race’ as viewed from Australia and Malaysia. *Globalisation, Societies, and Education*, 4(1), 59–76, 2006.

ZUBIETA, A. F. Recognition and weak ties: is there a positive effect of postdoctoral position on academic performance and career development? *Research Evaluation*, Volume 18, Issue 2, June, Pages 105–115, 2009.

ANDANÇAS POR ENTRE A FILOSOFIA E AS CIÊNCIAS HUMANAS EM PROGRAMA DE PÓS- DOUTORAMENTO DE NUESTRA AMÉRICA

Ana Isabel Márquez

(UNESR – Núcleo Valencia de Educação Avançada, Venezuela)

A transição no programa de pós-doutorado Filosofia e Ciências Humanas em Nossa América aconteceu em 2017-2018 como um espaço de formação; deu-me a oportunidade de partilhar numa comunidade epistémica de professores-investigadores comprometidos com a transformação social do país e da nossa universidade; Existem poucas experiências em nossa casa de estudos que permitam em um determinado espaço de tempo compartilhar o afetivo e intelectual com seus pares, autoridades e diretores de outras perspectivas, encontros e significados; uma questão que exige na realidade, a implementação de uma política de formação permanente na instituição que contribua para a necessária integração de núcleos, facilitadores, linhas de pesquisa, áreas e interesses de pesquisa.

A implementação das diversas atividades acadêmicas empreendidas nesta experiência permitiu a formação e práticas de pesquisa que contribuíram para problematizar os discursos e práticas das diferentes dimensões que compõem a realidade social atual de Nossa América e do Caribe, tanto nos facilitadores, como nos participantes que foram co-participantes ativos e pesquisadores das experiências.

É importante destacar a importância do papel docente como investigador na nossa universidade, pois a sua acção empenhada numa linha de investigação, insere-o numa comunidade de aprendizagem, onde se debatem questões e problemas prementes da realidade social e universitária, acordando colaborativamente, compromissos em torno de uma agenda co-construída, enfatizando o seu papel e dever social, na produção de conhecimento científico localizado na atenção às características da nossa universidade, região e país.

No meu percurso ético-político durante o processo de formação em estudos pós-doutorais, concentrei o meu eixo de problematização nos estudos afro-latino-americanos, problematizando as relações de domínio e dispositivos de inferiorização, bem como a sua dignificação e processos insurgentes na nossa região, através da produção de (03) ensaios; (02) a serem apresentados em conferências e (01) para publicação, nomeadamente:

- Apresentação da conferência intitulada: **"A valorização e constituição do sujeito afrodescendente no contexto histórico". Do sujeito negado ao sujeito libertado**".

- Apresentação da conferência intitulada: **"Insurgências de mulheres africanas e afrodescendentes": Acção contra-hegemónica face à opressão colonial na Nossa América**".

- Publicação de um artigo na revista indexada Educación y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez: **"Prácticas etnoeducativas con las infancias y adolescencias afrovenezolanas: Aportes para una pedagogía nuestraamericana"**.

- Facilitação do Curso Eletivo: **Afrofeminismo: Poder, Alteridade e Emancipação na Nossa Cultura Americana.**

Da minha experiência de dois programas de pós-doutorado em outras instituições do nosso país, posso afirmar que a experiência co-construída no Programa de Pós-doutorado em Filosofia e Ciências Humanas em Nossa América se caracteriza por:

1.- Posicionar o sujeito professor-pesquisador em sua visão do mundo e do lugar de enunciação que ele fala.

2.- Pensar em Nossa América (Abya Yalá) como um lugar epistêmico, gerando no participante um pensamento-sentimento ativo.

3.- Focalizar o professor-pesquisador no seu compromisso com a universidade que representa, como um nicho afetivo e comunidade epistêmica.

4.- O professor-pesquisador é desafiado a apresentar uma idéia ou interesse de pesquisa ao comitê do programa para consideração, acompanhado de uma proposta para um tutor. O professor-pesquisador seleciona a linha de pesquisa na qual deseja participar, de acordo com sua temática ou linha de pensamento, e a partir deste espaço-tempo, como comunidade epistêmica, constrói uma agenda coletiva horizontal para programar os encontros e formas de participar com suas produções na facilitação de oficinas e discussões.

5.- A prática comum presente nos programas de pós-doutorado de outras instituições no país de produção de (01) ensaio ao final do processo de formação pós-doutoral é transcendida. Neste processo de formação, o participante tem o desafio de construir (03) ensaios, (02) a serem apresentados em dois seminários em diferentes áreas do país, onde os núcleos da Universidade estão presentes, e (01) para publicação.

6.- Conceber uma unidade curricular relacionada com a linha de interesse do professor-pesquisador e disponibilizá-la aos

participantes dos programas a nível de Educação Avançada (Pós-graduação).

7.- Durante o curso do programa, há a oportunidade de participar em diferentes seminários organizados pela comissão.

8.- Há a oportunidade de fortalecer os laços de fraternidade e compromissos intelectuais com professores-investigadores de outros núcleos da Universidade, e do exterior.

9.- A participação de professores-pesquisadores nas Conferências programadas a nível nacional nos diferentes núcleos que compõem o nosso país, convida a um debate contextualizado.

10.- O exercício da liberdade acadêmica e o respeito aos interesses de pesquisa que movem e preocupam professores-investigadores é um ato de justiça epistêmica, a fim de colocar na agenda dos problemas-questões presentes em Nossa América. O estudo da afro-descendência é um tema invisível e inferior nos programas de formação e investigação das nossas instituições de ensino universitário a nível local, nacional e regional.

11.- Os espaços de trabalho coletivo e colaborativo foram realizados com professores-pesquisadores de diferentes disciplinas.

12.- Os produtos intelectuais dos professores-pesquisadores são inputs de vontade política para compreender as matrizes de opressão presentes em Nossa América.

13 - A facilitação da Unidade Curricular Afrofeminismo: Poder, Alteridade e Emancipação em Nossa Cultura Americana, tornou possível educar os participantes do Mestrado em Ciências da Educação desde uma perspectiva de Direitos Humanos, contra o Racismo e todas as formas de discriminação e formas de intolerância relacionadas.

Eram objetivos da unidade curricular:

- Gerar uma comunidade de aprendizagem como um espaço de encontro, discussão e reflexão sobre os estudos das mulheres afro-americanas e caribenhas a partir de diálogos sócio-históricos e

imaginários sócio-construídos sobre as mulheres africanas no nosso continente.

- Promover nos participantes o desenvolvimento da sua capacidade crítica-reflexiva e propositiva, a partir da possibilidade de construir conhecimentos situados para a produção de uma Epistemologia afrofeminista latino-americana que parta das margens da vida dos outros do feminismo hegemónico.

- Tornar visível a presença e trajetórias históricas das mulheres africanas escravizadas em Nossa América e no Caribe, suas contribuições e o valor do multiculturalismo expresso nas tradições e expressões artísticas, intelectuais, lingüísticas, gastronômicas ou políticas das sociedades da região, nas quais esses legados permanecem vivos e se expressam de diversas formas.

A facilitação deste seminário foi realizada a partir da transição do currículo como um microtexto, descolonial, facilitado aos participantes do Mestrado em Ciências da Educação do Núcleo Maracay da coorte da unidade curricular 2008-I, concebido como um produto intelectual no âmbito do Pós-doutorado em Filosofia e Ciências Humanas em Nossa América da Universidade Nacional Experimental Simón Rodríguez, esta experiência também faz parte de um ensaio educativo que vem transitando com processos de trans-formação curricular do programa de educação avançada.

Através da sistematização da experiência como método reconstrutivo, iremos descrever as fissuras e fendas que resultam num diagnóstico geral dos participantes envolvidos na experiência, onde se evidenciaram ignorância, lacunas, inconsistências, silêncios, sobre a afrodescendência e o afro-feminismo.

Desafios que impulsionam uma acção sentipensar – acção epistemológico-ontológica, teleológica e estética - de modo a re-

significar outras formas de transitar e propor currículos de autodeterminação (microtexto) assumindo-nos como uma comunidade de aprendizagem, como um investigador-provocador-incidentador; desconstruindo o acordo e o ambiente de aprendizagem, compreendendo a multidimensionalidade do professor-participante que constrói o conhecimento de forma intersubjetiva e individual no seu processo de produção de trabalhos de graduação.

E, depois, questionando a colonialidade que nos habita e o papel ético-político a subverter como pensador de um currículo a partir da militância estética, pertinente, rizomática que se desdobra na construção de uma universidade dissidente a ser construída, nas lutas que são travadas como projeto sócio-cultural, numa aposta de cultura acadêmica pela vida, fundamentos de uma pedagogia da resistência e da re-existência.

Porque a unidade curricular Afrofeminismo, Poder e Alteridade é necessária?

Porque as mulheres africanas e afrodescendentes escravizadas devem ser tiradas do ostracismo acadêmico, é uma enorme lacuna de conhecimento, que é anonimizada no nosso sistema educativo. Um vácuo epistêmico sócio-histórico. Uma luta que apela à justiça histórica com o seu povo, mas também ao rigor quando se refere à nossa identidade. Trata-se de um assunto absolutamente relevante e necessário. Em nome da justiça para as mulheres africanas e as mulheres de ascendência africana. Mas também para desenvolver um conhecimento da nossa própria identidade venezuelana.

A implementação da presente unidade curricular, empreendida a partir do currículo como microtexto descolonial, baseou-se numa estética política sentipensante orientada para a criação de cidadãos políticos e críticos.

"Sou substantivamente político e apenas adjectivamente pedagógico (Freire, 2003). Não há prática social mais política do que a prática educativa, de facto a educação pode esconder a realidade da dominação e da alienação ou pode, pelo contrário, denunciá-las, anunciar outras vias, tornando-se assim um instrumento emancipatório" (2003:74) através de relações críticas e sensíveis, outros em comunidades de aprendizagem, através da corporeidade, como o centro onde as dimensões do ser têm lugar.

Pedagogias que traçam caminhos para ler e compreender criticamente o mundo e intervir na reinvenção da sociedade; implica pensar o descolonial pedagogicamente e o descolonial pedagogicamente (Walsh, C. 2014).

Experiência de participação na linha de pesquisa Movimentos Sociais e Conhecimento Multidimensional

Na linha de pesquisa: Movimentos Sociais e Conhecimento Multidimensional, coordenada pelo Dr. Adrián Padilla, tive a oportunidade de atender as diversas chamadas feitas pelo seu coordenador durante o período de janeiro a julho de 2018. Nesta comunidade de aprendizagem discutimos a experiência que tínhamos vindo a construir a partir deste processo formativo em estudos pós-doutorais e delineámos acções em termos do desenvolvimento de actividades no âmbito da linha.

Entre as atividades que pude desenvolver, podemos citar:

- 1.- Participação nas chamadas feitas pelo coordenador da Linha de Pesquisa.
- 2.- Programação de uma série de seminários facilitada pelos participantes do programa de pós-doutoramento nos Seminários Permanentes de Epistemologia e Transdisciplinaridade (SEPET).

Por último cabe mencionar que o Programa de Pós-doutorado em Filosofia e Ciências Humanas em Nossa América é um

projeto intelectual de longo prazo, concebido para/por/de um contextualismo radical.

Fazer parte desta primeira coorte nesta experiência deu-me a oportunidade de divulgar a agradável experiência construída neste espaço-tempo de produção do conhecimento como forma de estar no mundo e "fazer do conhecimento a mais poderosa das paixões" (Nietzsche).

Referências

Freire. P. **Pedagogía del Oprimido**. México: Siglo XXI, 2003.

Walsh. C. **Lo pedagógico y lo decolonial entretejiendo caminos**. México: Copyleft, 2014.

CAMINHOS PERCORRIDOS NA JORNADA DE PÓS-DOUTORAMENTO EM PROGRAMAS DISTINTOS NO BRASIL E EM PORTUGAL

Elaine Jesus Alves

(Observatório de Pesquisas Aplicadas ao Jornalismo e ao Ensino - OPAJE – Universidade Federal do Tocantins, Brasil)

O estágio avançado de estudos científicos ou o pós-doutorado constitui uma experiência ímpar na carreira de um pesquisador. Enquanto no doutorado existe a figura de um orientador que delinea os percursos da pesquisa, no pós-doutorado há o supervisor, que como o nome indica supervisiona os trabalhos propostos, mas o pesquisador possui mais liberdade de escolher os caminhos investigativos da pesquisa.

Mas para além destas diferenças, cada programa de pós-doutorado propõe atividades de pesquisas diferentes de acordo com a investigação que se propõe. Neste relato pretendo descrever e comparar como foram as duas experiências que tive neste nível de estudos. A primeira no Centro de Investigação (CIEd) na Universidade do Minho em Braga, Portugal e a segunda no Programa de pós-graduação em Comunicação e Sociedade (PPGCom) na Universidade Federal do Tocantins, no Brasil.

A experiência do pós-doutorado em Portugal

O convite para avançar na pesquisa do doutorado partiu do meu orientador que me incentivou a não perder o ritmo dos estudos e engajar no pós-doutoramento. A pesquisa intitulada “Proposta de formação de professores voltada para a literacia digital” foi desenvolvida sob a supervisão do Prof. Dr. Bento Duarte da Silva, professor catedrático do curso de pós-graduação em Ciência da Educação na Universidade do Minho.

A problemática central da pesquisa consistia em aprofundar a discussão sobre a importância da formação de professores voltada para a literacia digital conforme constatado na minha pesquisa doutoral *Formação de professores, Inclusão Social, Literacia Digital: estudo de caso em curso a distância online na Universidade Federal do Tocantins* no âmbito do programa de pós-doutorado em Ciência da Educação na Universidade do Minho. Este estudo teve como objetivo investigar os impactos dos cursos de formação a distância de professores sobre as suas habilidades e competências para o uso das tecnologias digitais no seu cotidiano e práticas pedagógicas.

Um breve resumo deste estudo pode ajudar a compreender a natureza das atividades que o meu estágio avançado na Uminho. A pesquisa em tela constatou que o grupo de professores pesquisados faz uso das tecnologias nas suas práticas cotidianas de forma elementar, ou seja, usam apenas aplicativos e tecnologias triviais que não exigem muita complexidade para manejar. Porém, a investigação revelou que este fenômeno ocorre também no trato pedagógico com as tecnologias. Os professores não são totalmente avessos ao uso das tecnologias, mas usam-nas de forma elementar como, por exemplo, em aulas expositivas com uso de aparelho Datashow e apresentação de vídeos aos alunos, subutilizando as tecnologias nesse campo.

Considerando estes resultados, ao final do referido estudo foi formulada a proposta “Formação Integrada, Permanente e Evolutiva para a Literacia Digital” (FIPELD) que apresenta um modelo de formação que propõe a junção da face motivacional, tecnológica e pedagógica, com ênfase na apropriação do professor nestas facetas de uma forma contínua e gradual.

Assim, o projeto de pos-doutoramento *Proposta de formação de professores voltada para a literacia digital* teve como objetivo aperfeiçoar o modelo FIPELD com fins de aplicá-lo com professores motivando-os e preparando-os para usarem o potencial das tecnologias digitais junto com seus alunos. A proposta parte do pressuposto de que o professor usa as tecnologias de forma elementar na sua prática pedagógica porque a sua formação inicial e continuada foi deficiente e carente de preparação e motivação neste aspecto.

O modelo propõe que a formação seja realizada nos espaços escolares, integrada à prática dos professores e com a troca de experiências entre os pares. Neste sentido, o projeto de pós-doutoramento em pauta, previu a aplicação da FIPELD junto a professores no seu lócus de atuação – a escola.

A metodologia adotada consistia na exploração da literatura acerca da formação de professores voltada para a literacia digital com o intuito de avançar nas discussões iniciadas no estudo doutoral e reforçar os pressupostos teóricos do modelo FIPELD. Para isso, para o período do estágio avançado organizamos uma revisão sistemática da literatura especializada na área e acompanhamos uma formação com especialista no campo do uso de dispositivos móveis na educação em Braga – Portugal.

O diferencial deste pós-doutorado foi a possibilidade de morar três meses em Braga, frequentar o CIEd e ter contato com outros professores que pesquisam a mesma linha de Tecnologia Educativa. Na ocasião participei de vários eventos científicos que discutiam a minha temática de pesquisa e apresentei trabalhos que eram frutos

da minha pesquisa bibliográfica. Abaixo segue a lista dos eventos que pude participar nos três meses em Portugal:

- Participação como ouvinte do Seminário: Revisão da Literatura e Sistematização do Conhecimento realizado dia 21 de Dezembro de 2017 no Instituto de Educação da UMinho sob a dinamização da Prof^a Doutora Teresa Cardoso /Universidade Aberta.

- Participação como palestrante na Unidade curricular “Projeto de Tese em Estudos Curriculares e Tecnologia Educativa” do Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade de Desenvolvimento Curricular no dia 12 de janeiro de 2018 sob dinamização do prof. Dr. Bento Silva no Instituto de Educação da Universidade do Minho. Tema da palestra: O percurso do doutoramento.

- Participação como ouvinte e apresentadora de trabalho em sessão oral no IV Colóquio Luso-Brasileiro de Educação – COLBEDUCA e II Seminário Currículo, Inclusão e Educação Escolar – CIEE realizado nos dias 24 e 25 de janeiro de 2018 nas cidades de Braga (Uminho) e Paredes de Coura, Portugal.

- Participação como ouvinte e apresentadora de trabalho em sessão oral no XXV Colóquio da Afirse Portugal realizado nos dias 01 a 03 de fevereiro de 2018 na Universidade de Lisboa.

- Participação como ouvinte no Seminário do Programa Doutoral “TECHNOLOGY ENHANCED LEARNING – SOCIETAL CHALLENGES” sobre a temática “Projeto Ação Docente no Brasil (estado do Rio Grande do Sul), República Checa (Pilsen) e Portugal (Minho): perspectivas de docentes, alunos e familiares”. A palestra foi realizada no dia 05 de fevereiro de 2018 pela profa. Dra Gladis Falavigna com mediação do prof. Dr. Bento Silva no Instituto de Educação na Universidade do Minho.

- Participação como ouvinte da palestra Educar para o Empreendedorismo: Projeto Piloto Educação COEmpreendedor@ em Escolas da rede do ensino básico do Estado do Rio Grande Do Sul no âmbito do Seminário do Mestrado em Ciências da Educação

– Tecnologia Educativa realizado no dia 9 de fevereiro no Instituto de Educação da Uminho. A palestra foi realizada pela profa. Dra Gladis Falavigna com mediação do prof. Dr. Bento Silva.

- Participação como palestrante no Seminário do Programa Doutoral “TECHNOLOGY ENHANCED LEARNING – SOCIETAL CHALLENGES” sobre a temática “O percurso da pesquisa no doutoramento: do projeto às provas (e a revalidação no Brasil)”. A palestra foi realizada no dia 27 de fevereiro de 2018 sendo dinamizada pelo prof. Dr. Bento Silva.

Em dois dos eventos acima citados tive a oportunidade de ser palestrante aos doutorandos do CIED. Estas oportunidades de trocas de experiências foram muito ricas para a pesquisa em curso.

Considerando o objetivo do projeto do pós-doutoramento que consistia em aperfeiçoar o modelo FIPELD com fins de aplicá-lo com professores motivando-os e preparando-os para usarem o potencial das tecnologias digitais junto com seus alunos, a atividade que mais colaborou para atingir este fim foi a participação como observadora da formação Metodologias e recursos educativos para a era digital móvel ministrada pela profa. Dra. Adelina Moura a professores de todos os níveis de ensino e todos os grupos de recrutamento de Braga.

Particpei dos encontros presenciais da citada formação no período de 19 de janeiro de 2018 a 23 de fevereiro no Colégio Alberto Sampaio. A participação nesta formação foi de fundamental importância considerando a expertise da profa. Moura na área de formação de professores para o uso de dispositivos móveis na escola. Tive a oportunidade de conhecer como ocorre uma formação docente voltada para as tecnologias na prática e também tive conhecimento de diferentes aplicativos que podem ser utilizados, bem como a metodologia da formadora em preparar os professores para aplicar os conhecimentos adquiridos na formação junto a seus alunos na sala de aula.

A segunda parte da pesquisa proposta consistia em aplicar numa escola pública de Palmas uma formação nos moldes da FIPELD com professores da rede. Foram propostas oficinas de motivação e preparação com o intuito de possibilitar o desenvolvimento de competências para a literacia digital dos professores participantes mobilizando-os a integrar as ferramentas digitais nas suas atividades didáticas junto aos alunos.

Os resultados deste projeto piloto foram publicados em dois artigos (Alves & Silva, 2018; Alves, Silva, Gilioli & Brito, 2018) apresentados em congressos científicos cujos dados revelam que o modelo FIPELD foi eficaz no que diz respeito à motivação dos professores em experimentar usar tecnologias com seus alunos.

O referido pós-doutorado em Portugal rendeu outras publicações, citadas abaixo:

Artigo A literacia digital de professores em formação online: Um estudo de caso numa universidade brasileira. Apresentado em comunicação oral no IV Colóquio Luso-Brasileiro de Educação – COLBEDUCA e II Seminário Currículo, Inclusão e Educação Escolar – CIEE.

Artigo: Formação Integrada, Permanente e Evolutiva para a Literacia Digital, apresentado em sessão oral no XXV Colóquio da Afirse em Lisboa, Portugal.

Artigo: Estratégia de formação de professores com foco no desenvolvimento de competências para a literacia digital. Submetido ao evento TICeduca 2018 realizado nos Lisboa nos dias 06 a 08 de setembro de 2018.

Artigo: Formação de professores voltada para a Literacia Digital via Skype: a experiência no polo da UAB em São Francisco de Paula, RS. Apresentado em sessão oral no XV Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia realizado em La Coruña, Espanha nos dias 4 a 6 de setembro de 2019.

Livro: **Por que não consigo ensinar com tecnologias nas minhas aulas?** Produção que reúne as discussões do doutoramento e pós-doutoramento e as aplicações do modelo FIPELD.

A experiência do pós-doutorado no Brasil

Ingressei no pós-doutorado no programa de pós-graduação Comunicação e Sociedade por meio do Edital 1/2019 Fluxo contínuo para recebimento de propostas de pós-doutorado (sem bolsa). Dentre as atividades previstas estavam a pesquisa intitulada *Literacia digital na formação de professores: construindo narrativas digitais com apoio de tecnologia de informação e comunicação* desenvolvida sob a supervisão do Prof. Dr. Francisco Gilson Rebouças Porto Junior.

A problemática central da pesquisa consistia em analisar (e refletir) sobre a situação atual da Tecnologia Educativa (TE) nos currículos de cursos de formação de professores em duas instituições: a Universidade Federal do Tocantins (campus Palmas) no Brasil e a Universidade do Minho em Braga, Portugal.

O estudo se valeu de consulta aos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) dos cursos de licenciaturas do campus de Palmas- TO (no caso da UFT) e dos Dossiês dos cursos de formação inicial de professores da UMinho; além de outros documentos institucionais das respectivas universidades.

Para a realização do estudo foi realizada visita técnica à Universidade do Minho para coleta de dados para a pesquisa. Na ocasião da visita, fui recebida pelo prof. Dr. Bento Duarte da Silva coordenador do Mestrado em Tecnologia Educativa e pela profa. Maria Alexandra Gomes - Presidente do Conselho Pedagógico da UMinho.

O professor Bento nos indicou artigos acadêmicos que tratam do histórico da Tecnologia Educativa na UMinho e a profa. Alexandra disponibilizou os dossiês dos cursos de Filosofia e Educação básica,

e o Guião da disciplina Tecnologias de Informação e Comunicação na prática profissional.

Na ocasião, também realizei visita técnica à Universidade da Boêmia na cidade de Pilsen, República Tcheca. A visita foi realizada a convite da profa. Dra. Gladis Flagvina da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS); e foi realizada no âmbito do projeto de sua pesquisa de pós-doutoramento *Funcionamento do sistema escolar no Brasil, República Tcheca e Portugal: perspectiva dos professores, estudantes e encarregados de educação* cujo objetivo consistia em desenvolver uma pesquisa com foco na investigação do sistema escolar a partir da análise dos agentes de educação.

Na ocasião, também se iniciou a organização do evento *Education, Art, Digital Technology in Teaching* a ser realizado nos dias 27 e 28 de abril de 2020 em Pilsen.

Ambas as visitas técnicas foram experiências diferentes que enriqueceram o meu estágio científico avançado. Conhecer universidades em países com culturas e metodologias diferentes constitui uma experiência única para um investigador. Ao retornar ao Brasil, dei seguimento à pesquisa comparativa investigando os dados da UFT, de acordo com o projeto.

Concomitante a este processo, outra experiência ímpar deste pós-doutorado foi lecionar a disciplina **Política e processos de formação em comunicação** no âmbito do mestrado do PPGCom. Foi a minha primeira experiência como docente num programa de mestrado. Considerei como um desafio e procurei fazer o melhor possível nesse processo. Desta experiência renderam-se alguns frutos:

- Organização do livro *Comunicação, tecnologias emergentes e práticas sociais: discussões e experiências em diálogo com a sociedade*. A publicação, em formato *e-book* fará parte da série "Comunicação, Jornalismo e Educação" da Editora FI e reúne artigos dos alunos do PPGCom e professores convidados.

- Redação do artigo *Metodologias ativas no Ensino Superior: o uso da rede social educativa Edmodo num programa de mestrado na Universidade Federal do Tocantins* a ser publicado no e-book acima citado.

- Redação do Relatório da pesquisa *Literacia digital na formação de professores: construindo narrativas digitais com apoio de tecnologia de informação e comunicação* em formato de artigo a ser submetido em revista Qualis A2.

Uma análise comparativa das duas experiências de pós-doutorado

Sobre o processo de pós-doutoramento, penso que é mais solitário que o doutorado. Esperam-se do pesquisador uma autonomia e independência científica de forma que este possa escolher os caminhos da pesquisa, com supervisão. No caso da experiência do pós-doutorado em Portugal, a convivência com outros investigadores no CIEd me proporcionaram mais subsídios para a pesquisa. Na experiência na UFT (Brasil), o caminho foi mais solitário, senti falta de intercâmbio com outros pesquisadores na universidade que estudassem a mesma área.

No entanto, a oportunidade de ministrar aula no mestrado nesta última experiência foi importante para meu desenvolvimento profissional. Tive autonomia para trabalhar a disciplina com os estudantes, promovi a integração das tecnologias nas aulas e os resultados foram produtivos: todos os estudantes escreveram um artigo científico que foi publicado num livro organizado por mim e o meu supervisor. Considerando este contexto, posso dizer que ambas as experiências foram muito relevantes em aspectos diferentes.

O que aprendi com o pós-doutorado? Aprendi que independente do nível de pesquisa que estamos a realizar exige disciplina, empenho, resiliência e método. O engajamento em qualquer programa de estágio científico requer do pesquisador que

tome a iniciativa, busque novos horizontes, seja criativo, proativo e produtivo.

O papel do supervisor é verificar se estamos a cumprir o que propomos no projeto, ele pode nos orientar no que diz respeito a bibliografia a ser pesquisada, metodologia a adotar, ou outros aspectos da pesquisa, mas somos nós enquanto já doutores em aperfeiçoamento que precisamos tomar a frente da nossa investigação sem procrastinação, cientes do compromisso assumido.

Referências

Alves, E.J. **Por que não consigo ensinar com tecnologias nas minhas aulas?** Editora FI: Porto Alegre, 2020.

Alves, E. J. **Formação de professores, Literacia Digital e Inclusão Sociodigital: Estudo de caso em curso a distância da Universidade Federal do Tocantins.** Tese (Doutorado em Ciências da Educação) Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2017.

Alves, E. J. Silva, B. **Aplicação de modelo de formação contínua de professores voltada para literacia digital em escola pública no interior do Brasil. Atas do IV Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares/ IX Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo XIII Colóquio sobre Questões Curriculares,** Lisboa, Portugal, 2018.

Alves, E. Silva, B. Gilioli, S, Brito G. **Estratégia de formação de professores com foco na literacia digital docente. Anais do XV Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância – ESUD; IV Congresso Internacional de Educação Superior a Distância.** Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. – 12. ed. – Natal: SEDIS- -UFRN, 2018.

PROGRAMA DE PÓS-DOCTORADO EM FILOSOFIA E
CIÊNCIAS HUMANAS EM NUESTRA AMÉRICA:
una experiência fecunda

Magaldy Téllez

(UNERS – Decanato de Educação Avançada, Venezuela)

Sandra Moreno

(UNERS – Decanato de Educação Avançada, Venezuela)

Sonho com o destruidor intelectual das evidências e dos universalismos, aquele que aponta e indica os pontos fracos, as aberturas, as linhas de força nas sujeições do presente, aquele que se move incessantemente e não sabe ao certo onde estará ou o que acontecerá amanhã, porque toda a sua atenção está voltada para o presente, aquele que contribui onde quer que vá para levantar a questão de se a revolução vale a pena (e que revolução e que esforço vale a pena), tendo em conta que só aqueles que aceitam arriscar a vida para fazê-la podem responder a essa questão.

Michel Foucault. *Não ao sexo com rei.*

O Programa de Pós-doutorado em Filosofia e Ciências Humanas em Nossa América (PPFCHNA), da Universidade Nacional Experimental "Simón Rodríguez", é concebido como um espaço

universitário no âmbito das ciências humanas em que se geram e promovem condições para desenvolver atividades de investigação nos campos da política, arte, educação, cultura, ética, comunicação e administração pública, entre outros, a partir de perspectivas filosóficas e epistemológicas caracterizadas pela suposição de uma ruptura com a racionalidade dominante e, neste contexto, para gerar propostas teóricas e práticas focalizadas especialmente em Nossa América.

Assim, o programa de pós-doutorado assume o desafio fundamental de comprometer-se, finalmente, com o desafio de Rodríguez, junto com o que se deve a José Martí, que é pensar em nós mesmos a partir do horizonte de Nossa América, assumindo nossas próprias teorias, nossas próprias concepções, sem que isso implique negar-nos o conhecimento e o confronto com outras teorias e concepções geradas na Europa, nos EUA e até mesmo em outras regiões do mundo.

Sua dinâmica envolve atividades ligadas aos processos de pesquisa, essenciais para o desenvolvimento do programa. Assim, sua programação acadêmica se concentra no desenvolvimento de encontros acadêmicos, seja dentro das linhas de pesquisa que sustentam o programa de pós-doutorado e cujos fundamentos serão especificados nos parágrafos seguintes, seja em conferências, palestras ou outras atividades acadêmicas que abrem espaços para a difusão do conhecimento, busca de inovações teóricas e tudo o que emerge dos planos acadêmicos organizados pelos participantes do programa. O objetivo é oferecer cenários que contribuam para a compreensão e solução de problemas de natureza política, ética, educacional e organizacional, entre outros, tomando a América Latina e o Caribe como ponto de referência fundamental, sem ser exclusivo.

O Programa de Pós-doutorado em Filosofia e Ciências Humanas visa fundamentalmente promover e reforçar as práticas de formação e investigação, visando a construção de conhecimentos

que problematizem práticas e discursos dominantes e forneçam elementos para a compreensão dos problemas e processos, como uma abertura para outras formas de pensar sobre eles. Assim, o programa promove a criação de conhecimentos situados nos laços do paradigma da complexidade e da visão transdisciplinar, favorecendo uma abordagem epistêmica e metódica adequada à complexidade constituinte dos problemas contemporâneos, assumindo o diálogo entre as diferentes ciências humanas.

Assim, o campo de estudo do programa de pós-doutoramento caracteriza-se pela sua análise teórico-crítica e pelo debate sobre os fenômenos sócio-históricos, políticos e culturais do presente, sem qualquer pretensão de estabelecer, pelas suas próprias características epistêmicas e metódicas, leis ou teorias universais. Trata-se da análise dos problemas de estudo a partir de posições diversas e discutíveis, essencialmente marcadas pela perspectiva a partir da qual é visto e interpretado.

A perspectiva epistemológica e ontológica assumida no Programa de Pós-doutoramento envolve um conjunto de questões e tensões problemáticas que atravessam as linhas de reflexão inscritas no mapa das correntes filosóficas e das ciências humanas, e as suas múltiplas ligações. É dentro deste quadro que se inscreve o desafio de configurar objetos de estudo como uma ação aberta à ruptura com certos regimes de verdade e enunciabilidade, abrindo assim a possibilidade de que sejam pensados e pronunciados de outra forma, tendo Nossa América como principal referente.

Nas palavras de Simón Rodríguez, a América tem que ser original, as formas de ser, de avançar, por isso quando falamos de filosofia e ciência em nossa América, é uma obrigação pensar como ela foi, como se tornou, o devir de nossa América, como propor uma ciência, um processo de busca, uma filosofia própria em relação a essa originalidade. Outro ponto de atenção é a questão da língua e de nos perguntarmos como podemos realizar exercícios libertários da língua, falando a partir deste programa de um exercício de

libertação permanente, de ruptura com o colonial, manifestando o espírito do povo, assumindo que cada povo, cada país tem a sua própria história, diferentes racionalidades.

É essencial nos perguntarmos a partir desta grande riqueza, desta diversidade e deste olhar caleidoscópico, para pensar de que matriz epistêmica estamos falando, como configuramos, como qualificamos e visualizamos nossa América a partir do desdobramento de nossos conhecimentos, conhecimentos e do que ignoramos, diante da invenção e da criação a partir da episteme que queremos assumir neste programa.

É por isso que o programa nos convida a ter uma visão diferente, a transcender o academicismo e a problematizar questões ontológicas e epistemológicas, questões do presente, tendo em conta a questão de para quê, com base numa forma de pensar que se tece com a vida. Trata-se de procurar rupturas com as formas dominantes de racionalidade em cada um dos espaços e terrenos e procurar a construção de propostas teóricas alternativas que tenham a ver com o que nos está a acontecer e com a possibilidade de outras práticas.

Neste sentido, os objetivos do programa de pós-doutorado em Filosofia e Ciências Humanas na nossa América são:

- Oferecer aos graduados dos programas de doutorado da UNESR e de outras universidades nacionais e internacionais um espaço acadêmico de pesquisa e debate intelectual como uma dimensão vital das práticas emancipatórias.

- Contribuir para a formação de pesquisadores com autonomia de pesquisa no campo das relações entre filosofia e ciências humanas, com capacidades analíticas, críticas e criativas, empregadas na compreensão dos problemas e processos sócio-políticos, culturais, comunicacionais, educacionais e de administração pública, especialmente nos contextos venezuelano, latino-americano e caribenho.

- Contribuir para a promoção de experiências de pesquisa e formação que enriqueçam o campo intelectual venezuelano, latino-americano e caribenho, através de encontros com pesquisadores e instituições nacionais e internacionais.

- Promover intercâmbios entre universidades e outras instituições acadêmicas nacionais e estrangeiras, que contribuam para o fortalecimento das comunidades acadêmicas a nível nacional e internacional.

Em vista do exposto, o apoio organizacional e funcional é obviamente dado pela investigação, assegurada pela existência de linhas de investigação que contribuem para o dinamismo e apoio ao desenvolvimento dos planos académicos propostos pelos alunos do pós-doutoramento. Os participantes são designados para estas linhas de acordo com a natureza dos seus projectos de investigação.

Actualmente, o programa baseia-se em quatro linhas, nas quais se desenvolvem uma vasta gama de cenários e áreas problemáticas, de acordo com os princípios, filosofia e concepção que definem o programa. Assim, os investigadores que aderem ao programa podem explorar tudo, desde os estudos organizacionais e de administração pública, os problemas inerentes à ligação entre filosofia e educação, a natureza e dinâmica dos movimentos sociais, até às ligações entre política, ética e educação. Os campos de estudo, áreas de problematização e elementos gerais são apresentados a seguir.

A linha de pesquisa em **Estudos de Organização e Administração Pública no marco de uma nova sociedade** propõe realizar pesquisas teóricas e aplicadas que levem em conta o contexto ideológico, político e econômico da Venezuela e da América Latina, o estudo da formação do Estado nacional, suas dinâmicas e processos de mudança e reajuste histórico na Venezuela, América Latina e outros contextos internacionais, o estudo dos fundamentos e dinâmicas das políticas públicas, assim

como proporcionar espaços acadêmicos para o debate filosófico, ético e político sobre o Estado e as políticas públicas.

O campo de estudo da linha de pesquisa **Filosofia e Educação** é o pensamento filosófico contemporâneo e suas relações e implicações com a educação, focalizando seu interesse em explorar as possibilidades do discurso filosófico especialmente nas esferas ética, artística e política e suas múltiplas relações com a educação, assumindo que a educação é entendida como um evento ético, estético e político.

Esta linha promove um diálogo rigoroso e profundo entre nós e com os grandes filósofos do Norte e do Sul, especialmente os da América Latina, tendo em conta a condição que garante que a vocação filosófica e o seu poder de transformação social e educativa se mantenham vivos. As encruzilhadas disciplinares que são propostas dentro desta linha para a abordagem dos alunos de pós-doutorado são as seguintes: Fenomenologia e antropologia da educação, filosofia e educação latino-americana, Estudos de cruzamentos interdisciplinares entre filosofia, arte e educação, Infância e filosofia, Antropologia simbólica e práxis escolar, Filosofia do ensino e filosofia docente, Genealogia das práticas educativas no presente em Nossa América.

A terceira das linhas de pesquisa que sustentam o programa é **Movimentos Sociais e Conhecimento Multidimensional**. O seu foco está orientado para o estudo das práticas sociais dos sujeitos colectivos, essencialmente assumidas a partir do campo educativo, contextualizadas em diversos contextos de transformação à escala local, regional e planetária.

As novas abordagens e paradigmas que orientam a pesquisa educacional são um elemento central, favorecendo a perspectiva transmetodológica e abordagens multi e transdisciplinares, a teoria crítica, os estudos culturais, a análise fenomenológica, o pensamento complexo, a hermenêutica, entre outros aspectos da Filosofia, Sociologia, História, Comunicação, Economia, Estudos Políticos e

Antropologia, reconhecendo na reflexão crítica e criativa, um desafio dos actuais processos de transformação e inovação que se experimentam no tecido sócio-educativo.

Trata-se de favorecer a harmonia com as transformações que vivemos hoje no nosso país, no nosso continente e no planeta, o que implica também o reconhecimento dos cenários das batalhas entre projectos históricos antagónicos. Assim, assumindo um desafio no contexto da realidade educativa perturbada pelos meios de comunicação social no presente, surge a necessidade fundamental de promover processos de formação que tenham em conta formas de assumir o desmantelamento, a problematização e o desvendar da racionalidade dominante presente nestes textos contemporâneos.

Supondo que isto nos coloca como públicos críticos e ativos, com elementos e ferramentas para avançar na emancipação do pensamento colonizado pela racionalidade e estética dominante e que, além disso, este processo de problematização e desvelamento desta racionalidade fortalece a transição para a construção de novos discursos (contra-discursos) que possibilitam novos imaginários que constroem novas subjetividades, tão necessárias para o cultivo de uma racionalidade emancipatória que nos permite deslocar e derrotar a lógica legitimadora do capitalismo.

Outro campo problemático que energiza o programa de pós-doutorado é assumido a partir da linha de investigação **Política, Ética e Educação: reformulação teórica e implicações práticas**. Esta linha é proposta como um espaço de análise, reflexão e diálogo sobre as questões envolvidas no repensar teórico das questões a que se refere o pensamento político, ético e educativo, dando prioridade ao seu entrelaçamento nas formas de problematizar os discursos e práticas que se desdobram nestas áreas.

De fato, houve mudanças significativas nas formas de pensar a política e a ética, que oferecem novas chaves para a análise e compreensão dos complexos fenómenos que se cruzam no nosso tempo e, a partir do seu entrelaçamento, encontramos frutuosas

propostas teóricas sobre educação que enfatizam as dimensões éticas e políticas que lhe são constitutivas.

Essa fecundidade está associada à abertura de perspectivas sobre política, ética e educação, assim como suas implicações nos processos de construção de sociedades democráticas, como perspectivas atravessadas por questões sobre, por exemplo, o que chamamos de política, democracia, cidadania, justiça, igualdade, liberdade, subjetividades democráticas, cultura política democrática, entre outras.

Assume-se que nenhuma destas noções é alheia aos conflitos de interpretação que, por sua vez, se inscrevem como discursos nas instituições linguísticas que regulam a formação de declarações em certas condições sócio-históricas. Neste sentido, o objetivo fundamental desta linha de pesquisa é promover o desenvolvimento de diversos estudos e elaborações teóricas que enriqueçam o conhecimento dos processos e problemas contemporâneos, a partir de uma perspectiva que promova a integração da análise das dimensões política, cultural, ética e educativa.

Os principais requisitos para o acesso ao programa de pós-doutoramento são ter um grau de doutoramento, experiência de investigação comprovada e apresentar um plano acadêmico ao Comité Académico, que deve incluir uma proposta de investigação a ser realizada durante dois períodos académicos, com a possibilidade de prorrogação por um período adicional, a pedido do participante.

A proposta de investigação deve estar ligada a uma das linhas do programa de pós-doutoramento e conter uma descrição e justificação do problema a investigar, o(s) seu(s) objectivo(s) e uma breve exposição da perspectiva teórico-epistemológica assumida. O progresso e os resultados do processo de pesquisa devem ser apresentados em duas (2) conferências, um artigo deve ser escrito e publicado numa revista de prestígio nacional ou internacional e um seminário deve ser oferecido aos participantes na Educação

Avançada, assim como às comunidades organizadas, organizações sociais, funcionários públicos ou outros com interesse no assunto.

No caso de candidatos internacionais, é acordado o desenvolvimento de um Plano Académico especial, que pode incluir uma estadia mínima na Venezuela durante um período académico, podendo ser realizado à distância e participar em actividades académicas do programa através de meios virtuais.

Metodologia de monitoramento e avaliação

O Programa de Pós-doutoramento é essencialmente não estudado e focalizado em actividades de investigação desenvolvidas por cada participante de acordo com o plano académico aprovado. Este processo é fortalecido e alimentado através do desenvolvimento e implantação das linhas de pesquisa e, com base nisso, são oferecidos seminários, conferências, palestras etc., de interesse para todos os estudantes de pós-doutorado e para a comunidade universitária em geral.

Neste contexto, consideramos fundamentais os cenários de acompanhamento e um sistema tutorial baseado na relação entre o aluno do pós-doutorado e o seu tutor, do qual se mantém um rigoroso registo e acompanhamento, em relatórios parciais e nas actas das reuniões ordinárias e extraordinárias do Comité Académico do Programa. Deve-se esclarecer que a tutoria e o monitoramento não se referem à tutoria, mas ao apoio de colegas, um intercâmbio que promove a aprendizagem, processos formativos, tendo em vista o conhecimento que é gerado para se questionar a si mesmo.

O desenvolvimento do Programa de Pós-doutoramento (PPFCH) contempla a realização de várias sessões académicas, que além de garantir cenários de apoio e o sistema tutorial, baseado na relação entre o estudante de pós-doutoramento e o seu tutor e no desenvolvimento do respectivo plano académico, incentiva a organização e realização de reuniões que promovam o trabalho de

investigação interdisciplinar e abram cenários de partilha e divulgação dos progressos e resultados obtidos durante o desenvolvimento da investigação.

Esta ligação é crucial e a comunicação entre os estudantes de pós-doutorado e seus tutores com o Comitê Acadêmico do programa de pós-doutorado tem sido um elemento significativo para o desenvolvimento bem-sucedido do programa, pois depende disso que as situações sejam tratadas em tempo hábil para a resolução de obstáculos institucionais, requisitos acadêmicos ou administrativos essenciais para o bom desenvolvimento dos planos previstos por cada um dos estudantes de pós-doutorado.

A partir deste diálogo é possível gerar condições para a organização das atividades acadêmicas que emergem de cada uma das dinâmicas associadas ao desdobramento das linhas de pesquisa e da natureza particular de cada uma das investigações, bem como desenhar cenários que contribuam para o fortalecimento dos processos de pesquisa, bem como configurar propostas criativas relevantes para os tempos em que vivemos, encontrando chaves de interpretação - compreensão nas diversas abordagens que os alunos do pós-doutorado fazem, a partir das dinâmicas das linhas a que estão ligados e no desenvolvimento de seus projetos.

Conquistas e contribuições no nosso primeiro triênio

O programa começou no segundo trimestre de 2017, com uma inscrição inicial de 20 participantes admitidos, dos quais 12 pós-doutorados concluídos com sucesso, dois (2) só deixaram o relatório final pendente, e dos restantes quatro (4), três (3) retiraram-se essencialmente por razões de trabalho que os impediram de atender aos compromissos que assumiriam, e finalmente, um participante morreu inesperadamente. Em outras palavras, como pode ser visto, a taxa de graduados atingiu 60% que terminaram com sucesso, sem sequer entrar nas contribuições

e experiências associadas ao desenvolvimento da pesquisa proposta e concluída.

Na convocatória seguinte para 2018, um total de 10 participantes foram admitidos, mas seis (6) postdocs iniciaram formalmente as suas actividades e dos restantes quatro (4), três (3) nunca aderiram, quer devido a novas responsabilidades no cenário de trabalho ou dificuldades pessoais e um (1) participante infelizmente faleceu. Desta inscrição, três (3) participantes internacionais concluíram efetivamente em dois (2) períodos académicos e três (3), ainda ativos, solicitaram prorrogações e estão atualmente concluindo seus planos académicos, aguardando apenas a publicação do artigo e do relatório final.

Os últimos postdocs admitidos, na chamada para o segundo período académico de 2019, foram um total de sete (7), dos quais cinco (5) permanecem ativos e em processo de conclusão de suas pesquisas. A seguinte tabela de resumo mostra a distribuição dos pós-doutoramentos por linha de pesquisa.

PROGRAMA POSTDOCTORAL EN FILOSOFÍA Y CIENCIAS HUMANAS EN NUESTRA AMÉRICA – MATRÍCULA HISTÓRICA				
Año de Ingreso	Matrícula inicial	Retirados o inactivos	Egresados	Activos
2017	20	6	12	0
2018	10	4	3	3
2019	7	2	-	5
MATRÍCULA HISTÓRICA POR LÍNEA DE INVESTIGACIÓN				
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:				
Estudios de la organización y administración pública en el marco de una nueva sociedad				
Coordina: Dra. Norihira Romero				
2017 I	3	2	1	-
2018 I	2	1	-	1
2019 II	1	-	-	1
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:				
Movimientos sociales y saberes multidimensionales				
Coordina: Dr. Adrián Padilla				
2017 I	3	1	2	-
2018 I	3	1	2	-
2019 II	1	0	-	1
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:				
Filosofía y educación				
Coordina: Dr. Gregorio Valera				
2017 I	7	3	3	-
2018 I	2	1	0	0
2019 II	2	-	-	-
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:				
Política, ética y educación: replanteamientos teóricos e implicaciones prácticas				
Coordina: Dra. Magaldy Téllez				
2017 I	7	1	6	-
2018 I	3	2	1	2
2019 II	3	0	-	3

Como se pode ver, as taxas de continuação são significativas, mas o mais importante têm sido as contribuições, iniciativas e espaços de formação gerados a partir das diversas, ricas e inovadoras propostas abordadas desde o início do programa de pós-doutoramento.

É relevante especificar a investigação que tem sido desenvolvida desde o início do programa de pós-doutoramento, no âmbito das linhas de investigação, como expressão do leque de abordagens e campos problemáticos promovidos desde a concepção deste programa, sendo relevante a autonomia e liberdade de cada um dos participantes para o desenvolvimento

das suas propostas, as quais, em processo ou concluídas, são apresentadas abaixo por linha de investigação:

Agora, três anos depois, ainda que mantenhamos um registo rigoroso de cada evento realizado, é oportuno reconstruir brevemente a memória de múltiplas e enriquecedoras experiências que foram promovidas pelo programa de pós-doutoramento e que foram acessíveis a estudantes de graduação e pós-graduação, comunidades organizadas, funcionários públicos e a comunidade em geral, mesmo em diferentes regiões do país, o que gera um impacto significativo destes esforços colectivos.

De 2017 a março deste ano, foram realizados oito dias de pós-doutorado, nos quais os alunos do pós-doutorado divulgaram o progresso e os resultados de suas pesquisas. Vale destacar que conseguimos abrir espaços em outras regiões do país, nos locais de residência e na vida universitária dos participantes do programa, o que implicou a abertura de diferentes cenários de reflexão e debate que concentram elementos éticos, políticos, culturais e educativos.

Além disso, foram desenvolvidos 17 seminários de Educação Avançada, oferecidos a participantes da nossa própria instituição e de outras instituições universitárias, bem como a sua abertura à participação de funcionários públicos e organizações sociais. Estes seminários foram avaliados e credenciados como unidades curriculares eletivas para os participantes que estão estudando no quarto nível.

Além disso, foram realizadas actividades destinadas à formação de professores da UNESR, nas quais participaram participantes do programa, como no caso do seminário de pós-doutoramento: A problematização foucaultiana do nexo de poder, conhecimento e subjectividade Professor, liderado pela Professora Magaldy Téllez em vários núcleos da universidade.

Estudios de la organización y administración pública en el marco de una nueva sociedad
<ul style="list-style-type: none"> – La planificación en un modelo de gestión pública basado en la capilarización del poder – Razonamiento ético y liderazgo transformacional: una aproximación a la postmodernidad organizacional de los cuerpos de policía en Venezuela – Pensamiento y ejecución estratégica: empoderamiento y pluritemporalidad en la gestión pública nuestroamericana
Filosofía y educación
<ul style="list-style-type: none"> – Docente universitario: entramado teórico-filosófico desde la mirada del pensamiento complejo en el contexto educativo latinoamericano – La militancia docente. Hacia una pedagogía libertaria – Educación universitaria, investigación y construcción de conocimiento: hermenéusis desde las ciencias humanas – Prácticas discursivas y formación investigativa en estudios de cuarto nivel
Movimientos sociales y saberes multidimensionales
<ul style="list-style-type: none"> – La lucha armada en Venezuela 1962-1968 – La alteridad negada y cosificación del ser de la niñez africana y afrodescendiente esclavizadas durante la colonia. – Los movimientos artísticos urbanos y su poder comunicacional – Media, movimientos sociales y elecciones en tiempos de ciberdemocracia – Fake news y postverdad en la construcción de subjetividades en el contexto político-económico de la Venezuela contemporánea
Política, ética y educación: replanteamientos teóricos e implicaciones prácticas
<ul style="list-style-type: none"> – Ética y posverdad en la sociedad de control – Nueva sendas de la formación y la participación ciudadana en América Latina: los discursos de los medios de comunicación y las prácticas sociopolíticas comunitarias. – Política social en Venezuela: estrategia desde la resiliencia – La resignificación de la responsabilidad social: articulación de experiencias pedagógicas en escenarios escolares emergentes – Prácticas de sí, formación y resistencia – Ética, política y educación: un diálogo transcomplejo para reconfigurar la formación del sujeto nuestroamericano – Lecciones aprendidas del proceso gobierno de Colombia – FARC – Perspectivas onto-epistemológicas del poder y participación en el contexto del pensamiento crítico latinoamericano – La educación universitaria en tiempo de incertidumbre. Una transvisión compleja desde la filosofía latinoamericana – De la universalidad a la genealogía feminista de la categoría de las mujeres – Proceso de mediación del conocimiento de la educación física desde una visión compleja – Hacia una pedagogía del diálogo y la comprensión. Una hermenéutica de la praxis educativa

Este seminario tuvo como objetivo mostrar a problematización realizada por Michel Foucault sobre la constitución moderna de los sujetos, en la implantación de relaciones de poder-conocimiento, asumiendo que este pensador transgredió los presupuestos y verdades comúnmente admitidos sobre poder y conocimiento, a fin de proporcionar cuadros de interpretación - comprensión para abordar ejercicios deconstrutivos, quebrar

evidências, desfazer pressupostos, fraturar certezas e, assim, aberto à possibilidade de levantar outros problemas, pensar e enunciá-los de outra forma.

As master lectures foram também uma oportunidade para fortalecer o programa, com a participação de professores nacionais e internacionais. Estes estão sempre ligados às áreas problemáticas abordadas nos vários projectos de investigação e fazem parte das actividades do programa de pós-doutoramento e, em alguns casos, de eventos nacionais e internacionais.

Entre as atividades que foram desenvolvidas, mencionamos o Seminário Internacional Conflito, Violência e Paz: Dificuldades, perigos e desafios para a construção da democracia, cuja essência se centrou na abordagem das dimensões humanas que têm sido eludidas e negligenciadas das lógicas hegemónicas que mobilizam o mundo no presente, especialmente os problemas cruciais associados à abordagem de conflitos sociopolíticos por meios violentos, que em várias partes do planeta põem em cheque os modos de vida democráticos, considerando as múltiplas dimensões da política e da democracia e incluindo as dimensões subjectivas nos novos cenários geopolíticos que recorrem ao uso da violência para fins políticos. Três (3) convidados internacionais (Espanha e Colômbia) participarão deste evento, assim como cinco (5) profissionais de alto nível ligados às esferas política, intelectual e académica do nosso país.

Têm havido muitos encontros e discussões, inclusive virtuais, nos quais os avanços e resultados da pesquisa têm sido apresentados pelos participantes do programa, assim como oficinas e discussões promovidas pelas linhas de pesquisa, articuladas com as propostas em desenvolvimento, assim como as realidades político-sociais do presente, entre outros espaços destinados a gerar formas de debate intelectual e socialização dos avanços e resultados da pesquisa.

Neste caso mencionamos o ciclo de palestras Venezuela em Geopolítica Mundial, promovido pela linha de Pesquisa Política, Ética e Educação, considerando a necessidade de abordar a análise da situação de sítio e agressão a que temos sido submetidos, convidando professores de outras universidades e instituições estatais, acadêmicos ou ligados à proposta. A idéia é trocar e contribuir para a construção de elementos de análise e referências, assim como contribuir com informação para a batalha da comunicação além das nossas fronteiras, considerando que nosso problema não é nacional, mas internacional, que é uma questão de geopolítica e que a Venezuela está no centro da geopolítica mundial, o que implica também uma polarização a nível internacional.

Trata-se de contribuir com cenários, reflexões e propostas que se somam às ações geradas para enfrentar o cerco que sofremos durante 20 anos, e que agora se aprofundou. Neste contexto, com seis (6) reuniões realizadas durante o primeiro semestre de 2019, a análise foi abordada de uma perspectiva comunicacional, política, econômica, pedagógica e internacional.

Cabe destacar a qualidade da pesquisa realizada pelos participantes do programa de pós-doutorado, concluído neste período, que foi recolhida nos artigos escritos pelos formados do primeiro grupo de participantes, que compõem toda a edição dos números 42 (janeiro-junho de 2019) e 43 (julho-dezembro de 2019) da Revista Educación y Ciencias Humanas, da UNESR.

Nos relatórios finais, estão incluídos o poder e as contribuições do grupo de pesquisadores que concluíram seus trabalhos, e há inclusive 17 trabalhos acadêmicos inéditos, baseados na pesquisa realizada, dos quais ficamos sabendo que o trabalho do participante colombiano Víctor de Currea Lugo, intitulado "Como a paz foi negociada: lições aprendidas do processo Governo-FARC", foi publicado em um livro das edições Aurora, apresentado virtualmente em 1º de maio deste ano, no marco da Feira Virtual do Livro em Bogotá.

Evidentemente, há um enorme potencial nestes trabalhos a serem publicados, todos eles ligados às realidades actuais e que procuram estabelecer uma ruptura com o pensamento hegemónico. Do mesmo modo, estão em curso oito (8) projectos de investigação, a partir dos quais continuaremos a promover a formação, a socialização e a divulgação dos seus progressos e resultados, bem como a publicação de novas publicações.

O Programa de Pós-doutoramento no contexto atual

Evidentemente, as realidades cotidianas que vivemos na Venezuela no marco desta guerra não convencional, que se opõe ao nosso direito de sonhar com diferentes possibilidades, de ser diferente, de ser autêntico, de ser soberano, independente, livre, seu conflito e instabilidade se aprofundaram graças às condições geradas pela crise global associada à pandemia da Covid-19, que revelou a crise que vem se acumulando progressivamente no mundo e as disputas que estão se desenrolando na geopolítica mundial.

Evidentemente, a vida tornou-se ainda mais complexa e, como já assinalámos, os cenários de luta entre modelos políticos e sociais antagónicos foram revelados com maior clareza, a que se junta a aplicação de medidas de protecção pelo Estado, traduzidas no medo da morte e do isolamento social, causando um impacto radical na vida quotidiana.

No entanto, podemos assegurar que o programa de pós-doutorado permanece vivo e o facto de esta experiência continuar a desenvolver-se faz-nos considerar que constitui um importante espaço de resistência na universidade actual e, ao aprofundarmos a adaptação aos recursos disponíveis, esperamos continuar a ser uma possibilidade de continuar a apelar à construção de vitórias permanentes neste contexto de guerra. Vitórias diárias em nossa

jornada como profesores, como pesquisadores, como
trabalhadores universitários.

Referências

Lévy, Bernard-Henri. Foucault, Michel: No al sexo rey. **Triunfo**, N° 752.
Año XXXII, 1977. p - 46-51, 1948.

Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez". **Programa
Postdoctoral en Filosofía y Ciencias Humanas en Nuestra América.**
Aprobado por el Consejo de Educación Avanzada en su sesión N°
079, de fecha 29 de septiembre de 2016. Caracas, República
Bolivariana de Venezuela.

O PÓS-DOCTORADO DO CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS DA UNIVERSIDADE NACIONAL DE CÓRDOBA

Marcelo Casarin

(UNC – Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

Antecedentes

O Centro de Estudos Avançados (doravante CEA) foi criado em 4 de Maio de 1990 pelo então reitor, o sociólogo Francisco Delich. Esta jovem instituição acaba de completar 30 anos de idade numa universidade que já passou dos 400 anos. Nasceu como uma dependência da Reitoria e desde 2015 foi incorporada como parte integrante e fundadora da Faculdade de Ciências Sociais.

Um instituto dedicado à pesquisa e ao ensino de pós-graduação nas ciências sociais e humanas sob uma perspectiva interdisciplinar, oferece atualmente 5 doutorados, 8 mestrados e 2 especializações¹; conta também com 26 programas de pesquisa que reúnem cerca de 500 pesquisadores².

O nascimento institucional ocorreu quando na Argentina, precisamente nos anos 90, uma nova concepção do ensino superior começou a sustentar uma tradição incipiente no desenvolvimento de propostas de pós-graduação, revertendo uma tendência que estava profundamente enraizada na tradição universitária argentina: aquela que sustentava a idéia errônea de que o doutorado era

¹ Disponível em: <https://sociales.unc.edu.ar/cea/carreras>

² Disponível em: <https://sociales.unc.edu.ar/cea/investigacion>

considerado o ponto culminante da carreira acadêmica. Hoje sabemos que, sem dúvida, o doutorado é o início da vida acadêmica: há anos, em muitos países, "doutor" é a pessoa que pode começar a ensinar, que pode começar a fazer pesquisas.

Este é o contexto institucional em que tive a oportunidade de propor à então diretora do CEA, a demógrafa Dora Celton, a idéia de preencher uma área vaga, não só no país, mas no continente: a criação de um programa de pós-doutorado. Na época eu era pós-doutorando no Conselho Nacional de Pesquisa Científica e Técnica (CONICET) com um lugar de trabalho na instituição: uma oportunidade muito boa para continuar minha pesquisa e formação, mas com pouca ou nenhuma interação entre colegas; no ano seguinte fiz um pós-doutorado no Centre de Recherche Latino-américaine/Archives de la Université de Poitiers.

A experiência pessoal no meu país e no estrangeiro levou-me a pensar na necessidade de criar uma instância de encontro e formação que, sem replicar os procedimentos acadêmicos dos cursos de pós-graduação, seria antes um espaço de encontro e intercâmbio entre investigadores universitários que já tinham um doutoramento.

Eu estava pensando em algo diferente do pós-doutorado em centros de pesquisa, que são relativamente eficazes naquelas disciplinas em que o trabalho coletivo, em espaços comuns como os laboratórios, favorece os encontros; uma grande parte das disciplinas que compõem o campo conhecido como ciências sociais e humanas, por outro lado, tendem a promover o trabalho solitário dos pesquisadores. Dora Celton concordou em estabelecer o programa e propôs Francisco Delich como diretor fundador e o atual escritor como coordenador acadêmico.

Esta é, em suma, a base para a criação em 2004 desta formulação original, a que chamamos Programa de Educação Continuada para Médicos de Ciências Sociais, Humanidades e Artes. A atividade tem 16 ciclos mais um ciclo especial realizado no Brasil

(co-organizado com a Associação dos Magistrados da Justiça do Trabalho da 2ª Região com sede na cidade de São Paulo).

O dispositivo

O programa visa gerar um espaço de excelência; propõe, através de uma série de seminários e simpósios coordenados por especialistas de renome, que os participantes possam explorar os bastidores da pesquisa desses especialistas e, ao mesmo tempo, mostrar as suas próprias pesquisas.

A estrutura de funcionamento é inspirada na idéia do cartel, um dispositivo de trabalho original proposto por Lacan; é uma das instâncias de formação imaginadas por esse psicanalista que rompeu com a ortodoxia freudiana e criou sua própria escola.

Segundo a proposta de Lacan, um cartel é constituído pela vontade (o desejo) de quatro pessoas de estudar um tema de interesse comum durante um determinado período de tempo; uma vez formado esse pequeno grupo, é preciso encontrar um "mais um", alguém que seja reconhecido como tendo certos traços que permitam a realização da tarefa comum. O "mais um" não é o depositário de uma verdade inquestionável, mas alguém capaz de sustentar o desejo de um trabalho comum e de manter o grupo em seus pés.

A partir dessa idéia, organizamos nossa proposta operacional: a princípio, um grupo de 15 participantes que interagiriam com três coordenadores, que cumpririam a função do "mais um" lacaniano, mas que se adaptariam às nossas práticas universitárias. O perfil do coordenador era o de uma pessoa que se destacava em seu campo de conhecimento, mas que também era capaz de exibir uma trajetória existencial relevante: em francês, pode-se dizer que mais perto de um *sábio* do que de um *sábio*. Em 2009, por razões de sustentabilidade econômica, aumentamos o número de participantes para 24.

Atualmente, cada ciclo é convocado em torno de um "tema" predefinido; no entanto, o primeiro ciclo convocou um curso de Sociologia Política; e do segundo ao quinto, dominaram os crossovers disciplinares (Sociologia / Demografia / Antropologia, por exemplo, foi o caso do segundo ciclo). Os ciclos sucessivos e os coordenadores que agiram em cada caso podem ser revistos no anexo.

O processo

Aplicações

No final do ano, é feita uma chamada para o ciclo que ocorrerá no ano seguinte. O processo de candidatura é muito simples: a apresentação de um CV e de uma proposta de trabalho. Com estes elementos, o comité académico procede à selecção dos candidatos que apresentaram as melhores propostas. Nos últimos 10 anos, em média, o número de candidatos excedeu em 40% a quota do programa.

Uma vez seleccionados os participantes, começa o processo administrativo de inscrição e pagamento de taxas. Deve ser esclarecido que o programa é apoiado pelo pagamento das taxas dos participantes. No marco da universidade argentina, que é absolutamente livre e inclusiva no nível de graduação e pós-graduação, não é assim no nível de pós-graduação: especializações, mestrados e doutorados têm honorários, embora geralmente muito abaixo dos valores internacionais; e esta é a mesma lógica que rege nosso programa de pós-doutorado.

Ao mesmo tempo, o trabalho intelectual começa a ser orientado de duas maneiras: os coordenadores designados geralmente recomendam algumas leituras de seus próprios textos ou dos autores que consideram fundamentais para o desenvolvimento que farão quando o "seminário" acontecer; por sua

vez, os participantes começam a se preparar para o que chamamos de "simpósio", quando devem apresentar suas propostas.

A reunião

A parte presencial do programa decorre durante seis dias: nas primeiras edições, cada ciclo incluía três reuniões de dois dias; cada uma destas reuniões era dirigida por um dos três coordenadores convocados e separada por um período de dois meses entre si. Logo percebemos que estes encontros diferidos favoreceram a elaboração individual e a reflexão dos participantes, mas não produziram o efeito comunitário que esperávamos.

Foi então que decidimos concentrar em uma semana, de segunda a sábado, a atividade presencial, coletiva e obrigatória para todos os participantes. Neste modelo, cada coordenador atua em dois dias: em um dia ele conduz seu seminário; no segundo dia, ele conduz o simpósio.

O seminário, então, é o momento em que os coordenadores, cada um por sua vez, mostram a culinária de suas pesquisas. Não damos diretrizes rígidas sobre como realizar este momento: apenas algumas diretrizes, como, por exemplo, que não se trata de dar palestras e que não é necessário apresentar um programa (com o argumento de que o pós-doutorado não tem um programa, ele é construído com base no trabalho comum, o intercâmbio de colegas). O simpósio é o momento em que os participantes apresentam suas propostas de trabalho na frente de seus colegas, com os coordenadores atuando como comentaristas e moderadores.

O resultado desta convivência de seis dias é notável: produz-se um efeito epistêmico comunitário, tecem-se laços entre colegas de lugares remotos e cada participante regressa a casa com um plano de trabalho enriquecido pelas contribuições, comentários e críticas dos outros.

A elaboração do trabalho

Após o encontro, cada pessoa começa a preparar seu trabalho: um artigo ou ensaio que será submetido para avaliação a fim de credenciar o curso de pós-doutorado e, eventualmente, para participar de uma publicação coletiva. Os participantes têm 4 meses para preparar o seu trabalho e durante este período podem procurar o conselho de um dos coordenadores para orientar a sua pesquisa e escrita: esta não é uma condição imposta, mas surge naturalmente do afecto e empatia que resultou do encontro. Não é obrigatório que os participantes tenham um "tutor", mas é muito comum que exijam a orientação de um dos coordenadores.

Uma vez enviados os trabalhos, a direcção do programa distribui-os entre os coordenadores e pede-lhes que os avaliem: é-lhes pedido que indiquem se o trabalho cumpre os requisitos para a aprovação e acreditação do percurso de pós-doutoramento e, se o considerarem apropriado, que recomendem a sua publicação (podem também indicar que o trabalho seja parcialmente retrabalhado: nesses casos, os participantes têm 60 dias para o cumprir e voltar a submetê-lo).

A publicação

Os trabalhos que foram recomendados para publicação foram objecto de uma publicação desde o início do programa, na maioria dos ciclos. Mas em 2012 Francisco Delich criou a colecção POSDOC com o objectivo de divulgar os melhores trabalhos de cada ciclo.

Os três primeiros títulos foram publicados pela editora Comunicarte; a partir do número 4, a coleção continua sob o selo EDICEA, a editora do Centro de Estudos Avançados, em versão digital, cujo catálogo pode ser consultado online.

Equilíbrio e projeção do programa

Dezesseis anos após o seu início, o programa pode olhar para trás numa trajetória importante. Participaram cerca de 350 pessoas de todas as regiões da Argentina e da maioria dos países da região (Uruguai, Chile, Paraguai, Bolívia, Brasil, Peru, Colômbia, Equador, Venezuela e México).

Devido à sua concepção original e à convicção dos seus criadores, o programa pode ser definido como latino-americano, interdisciplinar e epistemologicamente heterodoxo. Estas características são claramente evidentes nas publicações que reúnem os resultados do programa.

O programa, os processos envolvidos e seus resultados, são elogiados pelos participantes de sucessivos coortes que se tornaram seus melhores divulgadores: o programa tem uma política de comunicação mais que austera e funciona mais por recomendação, boca a boca, do que através dos canais convencionais de publicidade. O modelo foi replicado e adaptado em algumas universidades de outros países, como Peru, Brasil, Colômbia e México, pelo menos.

No momento de escrever, a convocatória 2020 estava em curso, sob o tema "Educação na América Latina: políticas, instituições e processos educativos". O processo de selecção decorreu entre Março e Abril e a actividade presencial está prevista para a primeira semana de Agosto, em Alta Gracia, uma bela cidade nas serras de Córdoba. No contexto da pandemia, estamos a planear adiar esta reunião até que as condições de saúde o permitam.

Anexo

Coleção POSDOC

Delich, Francisco (coord.) **Marx, ensayos plurales**. Córdoba: Comunicarte (volume 1), 2012.

Delich, Francisco (coord.) **Muerte del sujeto y emergencia subjetiva**. Córdoba: Comunicarte (volume 2), 2014.

Delich, Francisco (coord.) **Economía, política e sociedade**. Córdoba: Comunicarte (volume 3), 2017.

Casarin, Marcelo (Coord.) **En torno a las ideas de Manuel Castells**. Recolha Postdoc. Córdoba: EDICEA, 2018. Disponible em: <http://hdl.handle.net/11086/6454>

Arán, Pampa e Casarin, Marcelo (Coords.) **Ciencias sociales: balance y perspectivas desde América Latina**. Córdoba: EDICEA, 2019. Disponible em: <http://hdl.handle.net/11086/11566>

Casarin, Marcelo (Coord.) **Universidad, producción del conocimiento e inclusión social: a 100 años de la Reforma**. Córdoba: EDICEA, 2019. Disponible em: <http://hdl.handle.net/11086/14650>

Casarin, Marcelo (Coord.) **Derivas de la literatura en el siglo XXI**. Córdoba: EDICEA, 2020.

Histórico

PRIMEIRO CICLO (junho/agosto de 2004): Sociología Política

Coordenadores: Dr. Carlos Strasser (FLACSO) / Dr. Jean-Pierre Lavaud (Centro Franco-Argentino de Altos Estudios - UBA) / Dr. Alberto Filippi (Università degli Studi di Camerino)

SEGUNDO CICLO (Agosto / Novembro 2004): Sociología / Demografía / Antropología.

Coordenadores: Dr. Ives Charbit (Université Paris V) / Dr. Francisco Delich (UNC) / Dr. Philippe Descola (Collège de France).

TERCEIRO CICLO (Agosto a Dezembro de 2006): Literatura / Semiótica / Comunicação e cultura
Coordenadores: Renato Ortiz (Universidade de Campinas - Brasil); Nicolás Rosa (Universidad Nacional de Rosario - Universidad de Buenos Aires) / Elvira Arnoux (Universidad de Buenos Aires).

QUARTO CICLO (Abril /Agosto 2007): Sociologia / Economia / História / Política
Coordenadores: Dr. Gilberto Dupas (Universidade de São Paulo - Brasil) / Dr. Francisco Delich (Universidad Nacional de Córdoba - Flacso) / Dr. Roberto Cortés Conde (Universidad de San Andrés)

QUINTO CICLO (Maio / Agosto 2008): Sociologia / História da Arte / Comunicação e Cultura
Coordenadores: Héctor Schmucler (Universidad Nacional de Córdoba) / Horacio González (Universidad de Buenos Aires) / Jorge Schwartz (Universidade de São Paulo - Brasil)

SEXTO CICLO (Agosto / Dezembro de 2009): Metodologia, metodologias e técnicas de pesquisa em ciências sociais e humanas.
Coordenadores: Noé Jitrik (Universidade de Buenos Aires) / Josefa Salete Barbosa Cavalcanti (Universidade Federal de Pernambuco) / Dora Celton (Universidade Nacional de Córdoba - CONICET).

SETIMO CICLO (Maio/Agosto de 2010): Marx. Coordenadores: Oscar Del Barco (Universidade Nacional de Córdoba) Francisco Delich (Universidade Nacional de Córdoba) Héctor Schmucler (Universidade Nacional de Córdoba)

OITAVO CICLO (Maio/Agosto de 2011): "subjetividades".
Coordenadores: Tomás Abraham (Universidade de Buenos Aires) subjetividade e filosofia / Francisco Delich (Universidade Nacional de Córdoba) subjetividade e sociologia / José Amícola (Universidade Nacional de La Plata) subjetividade e literatura.

NONO CICLO (Abril / Agosto de 2012): "O que é um autor?"
Coordenadores: Pampa Arán (Universidade Nacional de Córdoba) /

Alicia Gutiérrez (Universidade Nacional de Córdoba) / Eduardo Grüner (Universidade de Buenos Aires).

DÉCIMO CICLO (Abril / Agosto 2013): Economia, sociedade e a construção do conhecimento no mundo contemporâneo. Coordenadores: Francisco Delich (Universidade Nacional de Córdoba) / Juan Carlos De Pablo / José Luis Machinea.

DÉCIMO PRIMEIRO CICLO (Abril / Agosto 2014): Cidades e megalópoles: reais, simbólicos e imaginários. Coordenadores: Francisco Delich (Universidade Nacional de Córdoba) / Noé Jitrik (Universidade de Buenos Aires) / Fernando Calderón Gutiérrez (Universidade Nacional de San Martín)

DÉCIMO SEGUNDO CICLO (Março / Agosto 2017): Manuel Castells e a Era da Informação. Coordenadores: Francisco Delich (Universidade Nacional de Córdoba) / Manuel Castells (Universidade do Sul da Califórnia) / Fernando Calderón Gutiérrez (Universidade Nacional de San Martín).

DÉCIMO TERCEIRO CICLO (Abril / Setembro 2017): Ciências sociais: equilíbrio e perspectivas. Coordenadores: Pampa Arán (Universidade Nacional de Córdoba) / Renato Ortiz (Universidade de Campinas) / Dora Barrancos (Universidade de Buenos Aires - CONICET).

DÉCIMO QUARTO CICLO (Abril / Setembro de 2018): Universidade, produção de conhecimento e inclusão social: 100 anos após a Reforma. Coordenadores: Diego Tatián (Universidade Nacional de Córdoba - CONICET) / Jorge Dubatti (Universidade de Buenos Aires) / Elvira Arnoux (Universidade de Buenos Aires).

DÉCIMO QUINTO CICLO (Abril / Setembro 2019): A literatura deriva no século XXI. Coordenadores: Fernando Colla (Université de Poitiers) / Silvia Barei (Universidad Nacional de Córdoba) / María Negroni (Universidad Nacional de Tres de Febrero).

CICLO ESPECIAL: em São Paulo, Brasil, em co-gestão com a Associação dos Magistrados da Justiça do Trabalho da 2ª Região:

(2014) TRABALHO NO CONTEXTO DOS DIREITOS HUMANOS: LEI, ECONOMIA, HISTÓRIA Coordenadores: Dr. Franciso Delich (Universidade Nacional de Córdoba, Argentina); Dr. Antonio Baylos Grau (Universidade de Castilla La Mancha, Espanha); Dra. Estefânia Knotz Canguçu Fraga (Pontifícia Universidade de Castilla La Mancha, Espanha). Franciso Delich (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina); Dr. Antonio Baylos Grau (Universidad de Castilla La Mancha, Espanha); Dra. Estefânia Knotz Canguçu Fraga (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil)

PÓS-DOCTORADO EM FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS EM NUESTRA AMÉRICA: uma visão andragógica da formação

Norah Gamboa Vela

(UNESR – Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente, Venezuela)

Introdução

Um processo de reflexão individual e partilhada, de experiências anteriores; a necessidade de fazer perguntas sobre um problema global-local; um ambiente de respeito e intercâmbio onde pude buscar respostas à minha própria aprendizagem, com autonomia e flexibilidade, mas com o rigor exigido por um programa de pós-doutorado, que poderia estar ligado à dinâmica da atividade universitária e comunitária, isso foi o que encontrei na proposta do Programa de Pós-doutorado em Filosofia e Ciências Humanas em Nossa América, oferecido pelo Departamento de Educação Avançada da Universidade Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR), na Venezuela.

Este programa de pós-doutorado tem uma visão andragógica da educação, seguindo a proposta educativa que deu origem à universidade há 44 anos, quando o Centro Experimental de Aprendizagem ao Longo da Vida (CEPAP), o primeiro núcleo da universidade, começou a funcionar. Atualmente, a UNESR possui 25 centros em todo o país, além de estações experimentais.

Neste programa de pós-doutorado, os participantes começam a trabalhar, pesquisar e trocar idéias sobre seu projeto dentro de

uma comunidade de aprendizagem, organizada ao longo de uma linha de pesquisa, em paralelo a encontros e intercâmbios com seu tutor, que é considerado mais como um facilitador do processo do que como um tutor.

No meu caso, me candidatei à Linha de Pesquisa Movimentos Sociais e Conhecimento Multidimensional no CEPAP, um centro que faz parte da Rede Amlat, um coletivo de pesquisa em educação, comunicação, cidadania e integração latino-americana, onde professores de universidades de vários países da América Latina, como Brasil, Argentina, Uruguai, Equador e Venezuela, trocam nossos projetos e pesquisas.

Nesta linha, o meu projeto na área educacional teve relevância e significado. Com reuniões mensais para aqueles de nós em Caracas, e a cada dois ou três meses para participantes de outros estados, cada participante apresenta sua proposta ao resto dos membros da linha, a maioria dos quais não participa do programa de pós-doutorado.

Da mesma forma, o programa estabelece atividades coletivas, com a participação de todos os inscritos independentemente do coorte, como seminários, conferências, congressos, que incentivam o progresso da pesquisa e têm um retorno que, em muitos casos, permite a direção ou o aprofundamento de certos pontos do projeto. Este é o caso da primeira de duas conferências obrigatórias necessárias durante o período máximo de um ano e meio do programa de pós-doutoramento.

Planejada como um intercâmbio de conhecimentos entre todas as linhas do programa, esta conferência de pós-doutorado é aberta e, sendo realizada durante o primeiro semestre após a aceitação, permite orientação e intercâmbio tanto com os facilitadores coordenando as linhas de pesquisa como com seus pares. São espaços acadêmicos que contribuem para a reflexão e solução de problemas de natureza educativa, política, social e ética, com uma visão descolonial.

Uma proposta educativo-comunicativa

Apresentei uma proposta sobre a qual já vinha trabalhando desde a linha do CEPAP, com a participação de outros pesquisadores, o projeto de pesquisa *Falsas notícias e pós-verdades na construção de subjetividades no contexto político-econômico da Venezuela contemporânea*.

Este é um estudo que visa aprofundar a formação e a investigação relacionada com os processos de percepção da realidade, mediados por redes sociais electrónicas, que foram geradas em torno da situação política e económica na Venezuela. Neste contexto, as chamadas *notícias falsas* e pós-verdades encontraram terreno fértil como prática mediática, com graves consequências sociais.

Consiste numa leitura transmídiatica e discursiva, incorporando noções, conceitos e categorias como lugar social, condições sociais de produção, marcas discursivas, polifonia ou vozes presentes no discurso, o que não é dito, entre outros, que são fundamentais para a compreensão da narrativa que se constrói e circula em múltiplos formatos nos diversos meios de comunicação. A ideia é criar uma proposta formativa com uma visão educomunicativa, na qual parte dos resultados desta pesquisa será incorporada.

Partindo de uma realidade tecno-comunicativa atual, apresentada por autores como Manuel Castell, Martín Barbero, Guillermo Orozco, entre outros, percebemos como a internet está transformando nossa percepção da realidade e influenciando a configuração de nossos imaginários sociais. As redes sociais tornaram-se o principal meio de intercâmbio de qualquer tipo de informação e, no caso dos jovens, quase o único, gerando novas práticas tecnoculturais, novas formas de comunicação, informação, formação e relacionamento.

Eles geram laços virtuais que moldam a vida das pessoas, através da troca de informações com alto conteúdo de afeto, emoções e sentimentos, que moldam nossa visão do mundo, onde as fronteiras entre o virtual e o real, o verdadeiro e o falso, se tornam borradas.

O Facebook, Twitter, Instagram, WhatsApp e YouTube tornaram-se parte da dinâmica dos meios de comunicação social, mas também de empresas, instituições, organizações públicas e privadas, bem como de cidadãos comuns que podem agora produzir e trocar as suas próprias informações, ou encaminhar ou *retocar* o que consideram válido e importante.

No caso específico da Venezuela, nestes tempos de guerra econômica e desestabilização, campanhas de rumores, falsos positivos, deturpação, atomização e fragmentação da informação tornam-se parte da vida cotidiana das redes, produzindo uma carga emocional negativa, com expressões concretas como raiva, medo, angústia e frustração.

Esta realidade se reflete em exemplos concretos, como as matrizes de opinião criadas durante os violentos protestos de 2017, o aumento sustentado da migração de dezenas de milhares de venezuelanos em busca de paraísos irreais criados através de campanhas midiáticas, ou o que aconteceu em janeiro e fevereiro de 2019, quando alguns meios de comunicação internacionais informaram sobre a suposta ajuda humanitária enviada pelos Estados Unidos através do governo colombiano tentaram intervir e desestabilizar o país.

No contexto descrito acima, esta investigação pretende reflectir sobre a particularidade destes processos, tendo em conta as características de uma sociedade tecnologicamente mediada, onde os discursos transmedia podem influenciar significativamente a construção de imaginários sociais, a percepção da realidade e as causas da situação político-económica que se vive actualmente no país.

Para alcançar este objetivo, comecei por identificar processos de mídia destinados à difusão e recepção de mensagens através de meios eletrônicos destinados a difundir notícias falsas, incitar o ódio e gerar agitação entre o povo venezuelano. Para isso, foi definida uma metodologia transdisciplinar, que através do uso de categorias de análise permitiu a desconstrução das mensagens e a visibilidade das redes geradas para sua disseminação em redes sociais e mídias digitais.

Também foram realizadas pesquisas sobre o uso das redes e entrevistas em profundidade com especialistas na área da produção audiovisual e psicólogos, permitindo uma reflexão sobre o impacto dos processos de mídia na configuração das subjetividades sobre o que está acontecendo na Venezuela.

Das atividades realizadas

A fim de cumprir os requisitos do programa de pós-doutoramento, foi realizada uma série de actividades com o objectivo de aprofundar a formação e o intercâmbio entre os participantes.

Participação em:

- Reuniões mensais na linha de pesquisa.
- Curso de iniciação pós-doutoral, com a apresentação do projeto de pesquisa.
- IV Jornadas Nacionales de Investigación en Educación Avanzada, com o artigo *Lecturas discursivas transmediáticas en tiempos de postverdad*. 5 e 6 de Fevereiro de 2019. UNESR.
- Série de palestras pós-doutorais, com a palestra *Lecturas discursivas transmediáticas como metódica de investigación em tiempos de pós-verdad*. Março de 2019.
- XIII Seminário Internacional de Metodologias Transformativas. Boa Vista, outubro de 2019, com o paper *Educomunicação, Notícias falsas e pós-verdade na Venezuela Contemporânea*.

- V Colóquio sobre Pesquisa em Comunicação Crítica, com o artigo *Venezuela: um confronto simbólico em tempos de pandemia*. Apresentação conjunta com o Dr. Adrián Padilla. Maio de 2020.

Também foram feitas algumas propostas de formação:

- Desenho da proposta de formação educativo-comunicativa *Para ler discursos transmedia na Venezuela contemporânea*.

- Desenho do seminário avançado *Leituras discursivas Transmedia como um método de pesquisa*. 36 horas.

Alguns avanços na pesquisa

O objeto da pesquisa

Quatro momentos significativos em eventos venezuelanos durante 2019 foram originalmente escolhidos para a pesquisa, o que nos permitiu visualizar os atores, mídia e redes mais significativos para a análise. Foram analisadas mais de 3.000 mensagens multitextuais, incluindo aquelas disseminadas entre as redes, especialmente Twitter, as mais utilizadas para divulgar e multiplicar notícias falsas no nosso caso, bem como páginas de mídia digital. Também foram selecionados os atores e multiplicadores com maior produção e retweeting de mensagens. Estas foram analisadas de acordo com as categorias definidas.

Sobre a visão metodológica

Do ponto de vista teórico-metodológico, contamos com o caráter transmetodológico da pesquisa em comunicação, atualmente presente na América Latina, e especialmente com as dissertações de autores como Efendy Maldonado, coordenador da Rede Amlat, como alternativa às visões estrutural-funcionalista hegemônica, instrumentalista e tecnicista ainda presentes nos currículos e projetos de pesquisa.

A pesquisa está localizada em um campo transdisciplinar e com uma abordagem trans-metódica, que incorpora na construção do conhecimento referências da educação, comunicação e outras múltiplas áreas do conhecimento ligadas ao conhecimento humano e às novas tecnologias.

Em particular, nos referimos à educomunicação e às leituras discursivas transmídia, nas quais temos trabalhado no CEPAP, como um método para compreender as complexas práticas tecnoculturais que moldam as subjetividades contemporâneas.

Para isso, foram definidas algumas categorias de análise para identificar a ênfase do conteúdo e significado dos discursos, bem como uma categorização para os produtores das mensagens. No primeiro caso estamos falando do lugar social de produção, das marcas discursivas, do não dito, da locução, assim como das categorias de operações psicológicas presentes nestas mensagens. No caso dos sujeitos comunicantes e outros atores, falamos de Operadores, Operadores de Âncora, Operadores Legítimos, Operadores de Validação e a combinação ou triangulação de meios.

Como complemento às múltiplas metodologias ou formas de busca de informações, realizamos uma pesquisa digital sobre o uso de redes e credibilidade, bem como entrevistas com especialistas, para apoiar a reflexão sobre os resultados da pesquisa.

Sobre os resultados

O desenvolvimento da pesquisa, que se constituiu com a leitura transmídia dos discursos dos diversos sujeitos comunicantes (atores políticos e meios de comunicação), circulando através de plataformas de redes sociais eletrônicas num contexto de conflito político, permitiu-nos aprofundar nosso conhecimento dos processos midiáticos, especialmente nas redes sociais.

Do que observamos, podemos destacar o desenvolvimento de ações comunicativas enquadradas em estratégias de guerra não convencionais, com formatos de notícias falsas ou falsas notícias, em

multimodalidades de textos, vídeos e imagens, que são disseminadas e multiplicadas nas redes e portais de informação, respondendo a uma estrutura de redes e plataformas de alta tecnologia, como o uso de robôs ou equipamentos dedicados a esta tarefa.

Esta prática alimenta as agendas dos meios de comunicação nacionais e internacionais, que constroem sua agenda diária em torno do tema da Venezuela, como parte das campanhas de rumores, ataques e desqualificações concebidas nos centros do poder hegemônico.

A construção de matrizes de opinião e informação que são alimentadas por estas campanhas tem um impacto na percepção da realidade venezuelana, especialmente no exterior, como um Estado fracassado, caótico e ingovernável, o que justifica a chamada crise humanitária e a possível intervenção estrangeira. Internamente, estas campanhas, que visam afectar as emoções, geram, por um lado, frustração, raiva, ódio e intolerância, alimentando a polarização e respostas mais radicais por parte da oposição venezuelana. Por outro lado, produz desespero, incerteza e tentativas de minar as forças do povo, que permanece organizado e trabalhando por um modelo diferente do capitalista.

Estas distorções informativas de uma realidade que já é difícil, devido à guerra econômica que o país vive como consequência direta da política intervencionista dos Estados Unidos e seus aliados, com um bloqueio e medidas unilaterais, têm consequências diretas sobre parte da população, que começa a sentir uma sensação de não ter lugar, alimentada pelo desenraizamento, que se manifesta, entre outras coisas, pelo aumento do fluxo migratório em níveis nunca antes vistos na Venezuela.

Esta reflexão sobre o impacto dos processos da mídia leva a uma série de declarações e recomendações:

- A complexidade e multidimensionalidade implícita nos discursos transmídia nos apresenta, entre outras coisas, a

possibilidade de assumirmos esses **discursos como textualidades** que podem ser lidas criticamente com base em processos de alfabetização midiática e na apropriação de metodologias apropriadas que nos permitem dismantelar estruturas simbólicas que promovem e legitimam o pensamento hegemônico das corporações e dos centros de poder do capitalismo transnacional.

- A avaliação da **centralidade comunicativa dos meios de comunicação** e das suas implicações educativas e sócio culturais - como expressa por Martín-Barbero a partir das noções de descentralização e deslocalização - suscita a necessidade de implantar **mediações formativas** que possibilitem uma aproximação aos **processos educomunicativos**.

- O desenvolvimento de estratégias de formação, orientadas para a visibilidade das racionalidades presentes nos discursos transmedia, contribui para a emergência de racionalidades e sensibilidades comunicativas que reforçam os processos libertários e libertadores da educação.

Referências

Castells, Manuel. **La era de la información. Economía, sociedad y cultura**. Vol. 1. La Sociedad en Red. Alianza Editorial. Madrid, 1997.

Maldonado, Efendy. *A transmetodologia no contexto latino-americano*. In.: **Epistemologia, Investigação e formação científica em comunicação**. UNIDAVI, Natal, 2012

Martín Barbero, Jesús. **De los medios a las mediaciones**. Editorial G. Gilli México 1987

Martín-Barbero, Jesús. **De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía**. Gustavo Gilli, Barcelona, 1987.

Orozco, Guillermo. Medios, audiencias y mediaciones. **Revista Comunicar**, n° 8. Disponible en <http://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=8&articulo=08-1997-06>. [Consulta: 2017, mayo 23]

Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez". ***Programa Postdoctoral en Filosofía y Ciencias Humanas en Nuestra América***. Aprobado por el Consejo de Educación Avanzada en su sesión N° 079, de fecha 29 de septiembre de 2016. Caracas, República Bolivariana de Venezuela.

EDUCAÇÃO AVANÇADA EM NUESTRA AMÉRICA: experiências desde o extremo norte do Brasil

Leila Adriana Baptaglin

(UFRR - Universidade Federal de Roraima, Brasil)

Vilso Junior Santi

(UFRR - Universidade Federal de Roraima, Brasil)

Introdução

Este artigo relata experiências de formação, em nível de pós-doutorado, junto ao Programa Pós-Doutoral em Filosofia e Ciências Humanas em Nuestra América (PPFCHNA), do Decanato de Educação Avançada da Universidade Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR) de Caracacas na Venezuela. Para tanto, apresenta as etapas formativas efetivadas no desenvolvimento do Programa e detalha as especificidades/dificuldades encontradas no cumprimento de suas distintas tarefas.

O PPFCHNA é apresentado aqui como um experimento frutífero e muito bem-vindo no cenário das escassas oportunidades formativas disponíveis no extremo norte brasileiro e no seu país vizinho, a Venezuela. Cabe destacar que, para além das experiências acadêmicas, uma marca importante do referido processo foi sua forte baliza nas vivências pessoais e sua vinculação com o conturbado cenário da América Latina no início do século XXI.

O que detalhamos aqui, de forma descritiva, é uma das possibilidades formativas mais ricas que podemos acessar diante das vicissitudes presentes no cenário latinoamericano atual – com profissionais lutando para alcançar direitos básicos de formação e atuação, impondo novas estratégias formativas que dêem vazão

para a concretude de uma outra proposta didática e que dêem conta de suprir distanciamentos territoriais e intelectuais. Percebemos no decorrer do processo, que o uso das tecnologias de comunicação para a consolidação de atividades à distância é certamente algo ímpar e desafiador, contudo, não se equipara aos enfrentamentos emocionais, culturais e psicológicos que adentram a construção pessoal em meio a tantas atrocidades sociais que incidem no âmbito acadêmico-formativo de qualquer cidadão preocupado com a formação de excelência em nosso latino continente.

Com o desafio de realizar uma reflexão crítica acerca do pós-doutoramento de profissionais docentes no extremo norte do Brasil, optamos por fazer uma explanação vinculada a nossa experiência junto ao Programa Pós-Doutoral em Filosofia e Ciências Humanas em Nuestra América (PPFCHNA), do Decanato de Educação Avançada da Universidade Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR) – experimento vivenciado por nós, docentes da Universidade Federal de Roraima (UFRR), entre os anos de 2018 e 2019.

Sabemos que, em relação ao restante do Brasil, a região Norte apresenta dados infinitamente menores em termos de quantidade de pessoal disponível e qualificação docente – principalemtno no que tange aos níveis de pós-graduação (mestrado, doutorado e pós-doutorado). Conforme o Centro de Gestão e Estudos Estratégicos do Ministério da Ciência Tecnologia, Inovação e Comunicações (2015) os sete Estados Brasileiros da Região Norte (Pará, Amazonas, Tocantins, Roraima, Rondônia, Acre e Amapá) concederam no período de 1996 a 2014, apenas, 1,8% dos títulos de doutorado e 3,8% dos títulos de mestrado emitidos no País.

Este é um indicativo importante da carência de possibilidades de formação em nível de pós-graduação na região, também já registrada nos estudos que embasaram o Plano Nacional de Pós-Graduação (2011–2020).

Essa situação desencadeia enormes desafios para o processo de consolidação da pós-graduação no Norte do país. Destarte, ainda é perceptível que, muitos dos profissionais que tem atuado e dispendido tempo para a pós-graduação na região são oriundos de movimentos migratórios internos, entre os diversos estados brasileiros. É neste contexto e conforme um viés crítico que apresentaremos aqui nossa experiência de formação em nível de pós-doutoramento, representando um percentual significativo dos doutores que atuam no extremo norte do Brasil, na busca de concretar uma reflexão coordenada em torno do binômio formação/atuação e da necessidade de uma ação transformadora no âmbito da educação nestes contextos.

No Brasil, o Pós-doutorado (diferente do Mestrado ou Doutorado), é uma espécie de formação continuada na qual o próprio profissional docente busca atender suas ânsias e suprir possíveis carências em sua trajetória formativa. Assim, a autonomia formativa e das formas de ensino do docente, são tanto “um direito trabalhista como uma necessidade educativa” neste âmbito (CONTRERAS, 2002, p. 195).

Paulo Freire (2016, p. 123) já nos colocava, na eminência de uma discussão sobre autonomia docente, que a “[...] educação como prática de liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente nos homens”. É nesta esteira que a interlocução formativa entre ensino/aprendizagem vem ocorrendo na América Latina.

De forma significativa, no que tange ao ambiente educacional brasileiro, é nessa interlocução com o latino continente que os profissionais docentes do país têm realizado suas formações, tomando consciência de suas necessidades formativas a partir da interlocução com estas sociedades. Isso pode ser compreendido a partir de Leontiev (1984, p. 25) que nos coloca que “[...] a consciência

individual surge como resultado de la influencia que sobre el el hombre ejerce la consciência de la sociedade, por efecto de la cual su psiquis se socializa e interculturaliza". Em nosso caso, intercambiar conhecimentos educacionais entre Brasil e Venezuela, é mais um dos pontos que trabalhamos na reflexão sobre nossa experiência de pós-doutoramento.

Conforme nossas consultas, no documento que cria o PPFCHNA (2016)³, duas citações que lhe servem de epígrafe resumem o sentido e a motivação da proposta. A primeira delas, de Michael Foucault (1988), coloca que tal Programa almeja trabalhar com intelectuais que destroem universalismos e que, com isso, sinalizam os pontos débeis e se perguntam se as revoluções ainda valem a pena.

Além das ponderações de Foucault (1988), o documento apresenta a ideia de Dussel (1996) que complementa a discussão apontando que o intelectual revolucionário deve basear-se numa filosofia que pense a realidade numa perspectiva fronteiriça, a partir das periferias – assim incluindo um olhar para a totalidade das coisas.

Foucault (1988) em uma perspectiva de reflexão crítica sobre o sujeito em suas linhas débeis e linhas de força e, Dussel (1996) em uma perspectiva de compreensão holística do mundo, nos fazem pensar sobre as perspectivas formativas do pós-doutoramento como propostas de intercâmbio entre sujeitos, cultiuras e países da América Latina – situações extremamente importantes em um contexto onde estamos sendo constantemente testados e, sempre em vias de transformação.

³ Para o Programa, Ciências Humanas, como conceito epistemológico, refere-se às áreas do conhecimento que estuda o ser humano e sua cultura. A ela é adicionada, com toda a validade epistemológica e ontológica que isso implica, as chamadas Ciências Sociais, da Sociedade e da Cultura – aquelas que constituem o campo chamado Humanidades. Disponíveis em <http://uners.academia.edu/>

O Núcleo de Educação Avançada e o Programa Pós-doutoral

No ímpeto de iniciarmos uma reflexão formativa sobre formação pós-doutoral que aqui discutiremos, apresentaremos primeiro alguns elementos importantes de contexto. Na UNESR o Núcleo Regional de Educação Avançada historicamente foi responsável por conduzir diferentes programas de formação em nível de pós-graduação – desde especializações e mestrados, até doutorados. Conforme seus documentos⁴, foi o desenvolvimento desses programas e a demanda sistemática dos egressos (principalmente de doutorado), que geraram a oportunidade de pensar e oferecer formação acadêmica continuada por meio de estudos pós doutorais.

Essa situação, junto com a experiência da Linha de Investigação em Filosofia da Arte, Política e Educação em Nuestra América, embasaram a criação do projeto do Programa, com a finalidade de fornecer o marco institucional e acadêmico seguro para realização e acreditação de tais práticas investigativas de excelência.

Conforme documento orientador elaborado pela Comissão Central para Transformação dos Programas de Pós-graduação da UNESR em 2017, os Programas de Educação Avançada deveriam perseguir e concretizar uma concepção complexa de formação curricular, a fim de expressar em seus eixos e componentes curriculares, uma concepção de formação inovadora e integral, articulando conhecimentos disciplinares com seus contextos.

Desta forma, e com base no Regulamento Geral de Ensino Avançado da Universidade, o PPFCHNA foi concebido como um espaço universitário que, marcado pelas Ciências Humanas, pudesse permitir a realização de atividades investigativas inscritas no campo da política, da arte, da educação, da cultura, da ética, da comunicação e da administração pública etc.; desde perspectivas

⁴ Disponíveis em <http://uners.academia.edu/>

filosóficas e epistemológicas caracterizadas por suas rupturas com a racionalidade dominante e por sua fecundidade para gerar propostas teóricas e práticas alternativas, com especial referência a “Nuestra América”.

O PPFCHNA foi pensado como um lugar para o fortalecimento dos processos de formação em e para a investigação; para encontros dialógicos construtivos sobre os múltiplos saberes, hipóteses e soluções teóricas e práticas; para novas descobertas nas diversas áreas de estudo; e, para divulgação de processos, avanços e resultados de investigações socialmente referenciadas. Para tanto o Programa buscou se pautar na construção de conhecimento profissional, seja ele docente ou não, priorizando dar vazão para o que vem sendo problematizado na América Latina – como forma de consciência do contexto investigado. Isso reporta ao que Freire (2016, p. 151) nos coloca quando afirma que:

Os homens, pelo contrário, ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com o mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de tal presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica.

É nessa existência humana e histórica que o PPFCHNA se pauta para definir-se como um espaço acadêmico orientado a oferecer oportunidades àqueles doutores que, culminado seu processo de formação, buscam prosseguir explorando experiências formativas e investigativas outras. Assim, o PPFCHNA tem como propósito principal impulsionar as práticas de formação e investigação em

situações que configurem novas formas de agir política e eticamente.

O Programa busca pautar-se por experiências de pesquisa que fertilizem o campo intelectual latino-americano, reunindo diferentes instituições e pesquisadores para promover intercâmbios entre universidades (e outras instituições acadêmicas) que contribuam para o fortalecimento das comunidades científicas e sociais, nos níveis nacional e internacional, gerando reflexões como as que aqui buscamos apresentar. Dessa forma, o PPFCHNA assume que seu âmbito de estudos se caracteriza por contar com análises de cunho teórico-crítico e de debate entre os fenômenos sócio históricos, políticos e culturais que lhe servem de referência.

Na construção dessa perspectiva ontológica o Programa convoca postulados gerais de autores como Michael Foucault (1988, 1999); Enrique Dussel (1966); Edgar Morin (1999); Emmanuel Lévinas (2005, 2006); Hannah Arendt (1990); Yuri Lotman (1996); Wilhelm Dilthey (1980); Boaventura de Sousa Santos (2005, 2009); e, especialmente José Martí (2011), Simón Rodríguez (2011) e Juan José Bautista (2015).

De Michael Foucault (1999) acionam, por exemplo, as ideias relacionadas ao saber nas ciências humanas e ao papel dos intelectuais na construção desses saberes. O Programas também se orienta, na tentativa de criação de conhecimentos, por construções que colocam em jogo o paradigma da complexidade em seus vínculos com a visão transdisciplinar (MORIN, 1999, LARA-ROMERO, 2011). Com isso busca favorecer uma aproximação epistêmica e metodológica pertinente a complexidade constitutiva dos problemas contemporâneos através do diálogo entre as distintas ciências humanas.

As práticas investigativas e formativas do Programa também e orientam ao exercício de abertura à experiências outras através de um espírito de tomada de "consciência de si", para assumir a "responsabilidade de si" e finalmente "sua liberdade" (LÉVINAS,

2005). O que implica, entre outras coisas, um despertar para um novo começo, para deixar também que o outro chegue a ser o que se é (ARENDR, 1990). Neste sentido, para que cada ser humano se inicie (e reinicie) no conhecimento reflexivo de suas vivências, de seus padeceres e de suas paixões deve dirigir sua atenção “[...] a vivência humana que se reconhece e se declara experiência, que se deixa converter em ensinamento, em lições de coisas redescobertas ou presentes (LÉVINAS, 2006).

O Programa também valoriza a inscrição social das práticas de conhecimento e saber, reconhecendo na sociedade um complexo tecido de relações e condicionantes da realidade, (sejam históricos, culturais, políticos, geográficos ou ambientais) que fazem possível a conformação de determinadas semiosfera de discursos, que na medida em que se articulam, podem ajudar na transformação das condições que contribuíram para produzi-los (LOTMAN, 1996). Isto desde que junto com os saberes que as ciências movimentam, bem como os sujeitos individuais ou coletivos que aciona e que transitam sempre por entre construções narrativas e trajetórias históricas, políticas, filosóficas e culturais (DILTHEY, 1980).

Outros pressupostos que ajudam a fundamentar a proposta são as ideias de Boaventura de Sousa Santos (2005, 2009). Já o referente principal “Nuestra América” responde as provocações de José Martí (2011) ao assinalar a necessidade de (nas universidades da América) se produzir análises dos elementos peculiares dos povos da América, dos fatores reais do país em que se vive.

Assim, ter como referente “Nuestra América” para o PPFCHNA supõe assumir o imperativo, como apresentado por Martí (2011), de que a universidade europeia tem que dar lugar a universidade americana, a história da América, e também o desafio de Simón Rodríguez (2011) de pensarmos a realidade “Nuestra Americana” a partir da realidade que é a nossa. Pensarmos desde Nuestra América, com nossas próprias teorias, nossas próprias concepções, mas sem

negarmos o conhecimento ou fugirmos da conformação com outras teorias geradas noutros contextos.

O Programa se propõe estudar desde “Nuestra América” (a política, a arte, a educação, a comunicação etc.) para contribuir para uma melhor compreensão da mesma; para servir de referência e alternativa ao pensamento colonial já consagrado; para sintonizar as formas de saber com os atores, os movimentos sociais e as organizações populares do latino continente; para mapear as implicações do neoliberalismo nas condições sócio laborais locais; para redesenhar a tradição do pensamento crítico latino-americano, da teoria da dependência e da teologia da libertação em seu viés humanista; para reafirmar o caráter transdisciplinar do conhecimento que rompe fronteiras; para reposicionar debates historicamente conformados como as questões de memória, identidade e cidadania; para compreender e interpretar melhor os fenômenos e processos sociais desde perspectivas filosóficas próprias; e, para reafirmar o compromisso epistemológico, ontológico, ético e político com nós mesmos.

Para reafirmar esse compromisso com nós mesmos, a parte operativa do PPFCHNA foi pensada e conformada em quatro linhas de investigação: 01- a Linha de Investigação em Política, Ética e Educação: reajustes teóricos e implicações práticas (LIPEE), foi proposta como um espaço de análise, reflexão e diálogo sobre as questões envolvidas no repensar teórico da política, da ética e da educação, privilegiando suas interseções nas formas de problematizar os discursos e práticas em que essas áreas se desdobram.

Já a 02- Linha Investigação em Movimentos Sociais e Saberes Multidimensionais (LIMSSM), foi projetada para focar o estudo das práticas sociais de sujeitos coletivos, vistas dinamicamente do campo educacional e localizadas em vários contextos de transformação nas escalas local, regional e planetária. Destaca-se nela as novas abordagens e paradigmas que norteiam a pesquisa,

privilegiando a perspectiva transmetodológica e as abordagens multi e transdisciplinares em sintonia com os movimentos da sociedade.

A 03- Linha de Investigação em Filosofia e Educação (LIFE), foi proposta como tendo o campo principal de estudo no pensamento filosófico contemporâneo e suas relações e implicações com a educação, concentrando seu interesse em explorar as possibilidades do discurso filosófico (especialmente nas áreas ética, artística e política) em suas múltiplas relações com a educação. Nesta linha a educação é entendida como um evento ético, estético e político.

A Linha de Investigação 04, por sua vez, foi pensada para tratar dos Estudos Organizacionais e de Administração Pública no marco de uma nova sociedade (LIEOAP). Estuda a formação dos estados nacionais, sua dinâmica e processos de mudança e rearranjo histórico na América Latina e também os fundamentos e a dinâmica das políticas públicas que representam um desafio inevitável já que o Estado, as organizações e a administração pública constituem áreas que compõem um conjunto de eixos de problematização ampla e variada.

Isto posto, é importante frisar que para operacionalizar suas pesquisas os investigadores interessados devem solicitar ingresso no PPFCHNA e vincular-se a uma das quatro linhas de investigação. Podem ingressar no Programa aqueles investigadores que possuem doutorado em Ciências Humanas, Humanísticas ou Sociais, que atendam às convocatórias publicizadas e os seguintes requisitos básicos: possuir título de doutor; ter experiência comprovada em pesquisa; apresentar Cartas de Recomendação firmadas por professores de reconhecido prestígio acadêmico; indicar Tutor Acadêmico a ser referendado pelo Conselho de Educação Avançada; realizar entrevista com a Comissão Acadêmica do Programa Posdoutoral; e, lograr aprovação do seu Plano de Investigação e da sua Solicitação de Ingresso pela Comissão Acadêmica do Programa.

Conforme regulamentos do PPFCHNA, o referido Plano Acadêmico deve contemplar ao menos: projeto de pesquisa a ser realizado durante dois semestres no âmbito de uma das linhas de pesquisa e de suas respectivas áreas de estudo; proposta preliminar de duas conferências públicas para apresentações dos resultados do trabalho de pesquisa; plano de ensino de (pelo menos) um seminário no nível de doutorado ou mestrado; e, esboço de (pelo menos) um artigo a ser publicado em periódicos de reconhecido prestígio nacional ou internacional.

No caso de candidatos estrangeiros, como nós os investigadores autores deste texto, o Plano Acadêmico pode contemplar uma estadia presencial mínima de um período acadêmico intercalado e a realização do restante das atividades remotamente. Foi essa prerrogativa prevista nos documentos base do Programa que permitiu nossa vinculação e o consequente desenvolvimento das atividades que aqui relatamos.

Projetos, dificuldades e conquistas

Em meio as atribuições do exercício acadêmico, realizar um trabalho de pós-doutoramento foi uma experiência de constante construção de conhecimento e superação de desafios. Imersos em um cenário de desvalorização da qualificação docente, como vive o Brasil na segunda década do século XXI, inúmeros obstáculos se apresentaram nessa trajetória.

Conforme normativas da UFRR, intuição na qual estamos vinculados, cada acadêmico formata e apresenta à sua unidade um Plano de Qualificação Docente (PQD) que deve sinalizar a formação almejada em determinado período. O somatório dos PQDs materializa o Plano de Qualificação das Unidades (PQUs). São esses documentos que regulam as possibilidades de afastamentos dos docentes para capacitação na Universidade. Em nossas unidades (Curso de Artes Visuais e Comunicação Social) há, contudo, prioridade para formação nos níveis de Mestrado e Doutorado, pois

em nível local e regional ainda há carência de profissionais doutores, em qualquer área de formação.

A capacitação em nível de Pós-doutorado está, assim, a mercê de interesses particulares, da vontade de alguns docentes ou na dependência da "sorte", para aqueles colegas vinculados aos departamentos mais antigos, os quais apresentam em seu corpo docente um número de doutores já consolidado. A necessária aproximação com os cargos de gestão (Coordenação de Cursos e Direção de Centro), aparece também como situação desafiadora no entremeio destas tentativas autônomas de formação continuada.

Cabe destacar aqui, que a experiência sobre a qual estamos nos propondo refletir concatena aquilo que Larossa (2002, p. 21) nos coloca quando diz: "[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca". Ou seja, não é apenas o que foi realizado, mas o que ficou e o que nos construiu enquanto seres humanos pertencentes ao contexto amazônico, brasileiro e latino-americano. Larossa (2002, p. 23) ainda nos faz pensar sobre isso quando reforça que:

Nessa lógica de destruição generalizada da experiência, estou cada vez mais convencido de que os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça. Não somente, como já disse, pelo funcionamento perverso e generalizado do par informação/opinião, mas também pela velocidade.

Assim, mesmo diante deste cenário adverso ao processo formativo e a construção do conhecimento, e mesmo vivenciando a indisponibilidade de tempo e falta condições profissionais ideais de trabalho, buscamos adentrar nessa jornada por acreditar que, a partir das experiências pessoais e profissionais, pudéssemos construir algo diferente relacionado ao processo de ensino e aprendizagem no qual estamos envolvidos em nosso cotidiano.

Tal jornada formativa se iniciou com a solicitação formal de ingresso no PPFCHNA, depois da provocação dos colegas professores na UNESR. Para a vinculação ao Programa apresentamos os projetos de investigação “Os Movimentos Artísticos Urbanos e seu Poder Comunicacional” (BAPTAGLIN, 2018a) e “Os Movimentos Sociais, a Ciberdemocracia e os Processos Eleitorais na América Latina” (SANTI, 2018a). Ambas as propostas acabaram vinculadas a Linha de Investigação em Movimentos Sociais e Saberes Multidimensionais (LIMSSM), posto que pretendiam pesquisar práticas sociais, políticas, econômicas e culturais de sujeitos coletivos que interagem com diversos contextos de transformação e em diferentes escalas. Assumiram a tutoria de tais propostas de investigação, respectivamente, a Profa. Dra. Norah Gamboa Vella e o Prof. Dr. Adrián José Padilla Fernández.

A proposta de investigação apresentada por Baptaglin (2018a) teve como objetivo principal compreender como os Movimentos Artísticos Urbanos (venezuelanos e brasileiros) comunicam suas ideologias e trabalhou no sentido de concretar alguns objetivos específicos como: investigar a proposta dos Movimentos Artísticos Urbanos na América Latina; identificar os Movimentos Artísticos Urbanos venezuelanos e brasileiros; e, observar os processos de construção ideológica e sua estrutura educacional, além de verificar as relações de poder estabelecidas no contexto da comunicação artística.

O interesse na proposta de investigação surgiu pelo contato prévio estabelecido com os movimentos artísticos urbanos venezuelanos a partir das ações realizadas na UFRR. Desta forma, a proposta de investigação se concretou como continuidade das ações que já vinham sendo desenvolvidas no âmbito acadêmico e que, de alguma forma demandavam investigações e reflexões. Esse sinal de preocupação (social, política e econômica) apresentado em relação a produção urbana dos movimentos artísticos latino-americanos foi

reforçado nos eventos e na experiência em atividades e conferências do pós-doutorado.

Para guiar a pesquisa foram acompanhados alguns grupos de arte urbana venezuelanos, com o propósito de se entender como e porque certos elementos teórico-práticos se configuravam e passavam a ser empregados nos processos educacionais da arte realizada. Essa premissa instigou o olhar sobre o processo educacional adjacente à produção artística, e evidenciou uma situação bem diferente do trabalho realizado na Venezuela, em relação aquele dos movimentos urbanos brasileiros, em especial os do estado de Roraima. Em nível local a preocupação se concentrava (e se concentra) muito mais em uma mirada de representatividade regional.

No caso de Santi (2018a) o interesse pela proposta surgiu a partir da recorrência na América Latina de episódios que abalaram o sistema democrático local e devido as ameaças a dinâmica dos processos eleitorais estabelecidos à duras penas (após anos de restrições de liberdades) na região. Neste contexto se propôs investigar como a ciberdemocracia condiciona (ou está condicionada) pelos processos eleitorais, pela midiatização, pelas ferramentas de mídia e pelos próprios movimentos sociais.

Para tanto, traçou como objetivo da investigação compreender o papel das mídias e dos movimentos sociais nos processos eleitorais nos tempos da chamada ciberdemocracia e também discutir o potencial das chamadas novas tecnologias de mídia na midiatização das eleições agendadas para América Latina no ano de 2018, com especial atenção para os casos Brasileiro e Venezuelano. Estas preocupações de pesquisa surgiram em um momento de intensa instabilidade no sistema de representação democrática na América Latina, evidenciadas pelo recrudescimento da onda reacionária, conservadora e de direita, que buscou frear o avanço das forças progressistas que nos vinte anos anteriores lograram alcançar o poder (pela via eleitoral) em diversos países do continente.

Premissa essa que instigou o olhar para o processo democrático adjacente à era ciber que vivenciamos.

As proposições investigativas relatadas vinculam-se a questões experienciadas em ambos os países (Venezuela e Brasil), que tem proporcionado discussões bastante significativas em meio a situação geral latino-americana no século XXI. Percebemos que a instabilidade política e a retomada da direita na maioria dos países têm instigado e convocado os movimentos sociais de outra forma, inclusive os movimentos artísticos urbanos. Os movimentos artísticos urbanos, em seu caráter de luta e reivindicação social marcam neste cenário cada vez mais presença, mostrando à sociedade, a partir de práticas educomunicativas, os problemas e as falhas na estrutura orgânica da sociedade.

Assim, com o aceite das propostas e o início das atividades investigativas no ano de 2018, realizamos as primeiras tarefas no Programa à distância – como nossa participação em uma Oficina Introdutória. Deste encontro virtual participaram os 16 doutores ingressantes no PPFCHNA naquele ciclo. A oficina contou com um momento de apresentação do Programa e com a apresentação individual de todas as propostas investigativas a serem realizadas naquele período.

Na sequência tivemos a I Jornada de Conferências Posdoutorais, que aconteceu de 30 de maio a 01 de junho de 2018 com o tema: “Ética, Política e Educação: Chaves para Pensar a América Latina”. Além da Conferência de Abertura intitulada “O Pós-doutorado em Filosofia e Ciência Humanas em Nuestra América, um espaço de transformação universitária”, o encontro contou com mais 16 Conferências Posdoutorais, todas a cargo dos acadêmicos vinculados as linhas de investigação do Programa. Neste momento, pudemos perceber as problemáticas engendradas nas investigações de cada sujeito pesquisador e, intercambiar referentes teóricos e práticos que foram extremamente úteis em nossa caminhada formativa.

Na I Jornada de Conferências Posdoutorais apresentamos as Conferências “Os saberes dos Movimentos Artísticos Urbanos em Boa Vista – Roraima” (BAPTAGLIN 2018b) e “Mídia e eleições em tempos de ciberdemocracia” (SANTI, 2018b). Estas intervenções nos possibilitaram apresentar os pressupostos teóricos e a caracterização da formação teórico-metodológica de cada investigação sujeita ao pós-doutorado.

Outra das atividades por nós executada foi os Seminários de Educação Avançada, realizados ente 11 a 19 de julho de 2018. O Seminário conduzido por Santi (2018c), intitulado “Mídia, movimentos sociais e eleições em tempos de ciberdemocracia”, teve como objetivo principal discutir o papel dos meios de comunicação e dos movimentos sociais nos processos eleitorais da América Latina. O encontro problematizou o potencial das chamadas novas tecnologias de mídia na mediação das eleições programadas para 2018, com atenção especial aos casos brasileiro e venezuelano, e apresentou um panorama dos processos de midiatização da democracia e das eleições e seus impactos nos resultados eleitorais do latino continente no período.

Já o Seminário proferido por Baptaglin (2018c) “Movimentos artísticos urbanos na América Latina: a arte urbana e as práticas comunicacionais” foi ditado com o objetivo de discutir e organizar o conhecimento sobre construção política, social e artística dos saberes postos em trânsito pelos movimentos artísticos na América Latina, principalmente, aqueles que atuam no Brasil e na Venezuela – isso porque se entendeu que os movimentos artísticos desempenham um papel significativo no processo comunicacional e educacional na região.

Este foi um importante momento de compartilhamento e imersão no contexto de formação, tendo em vista que todos os pós-doutorandos realizaram atividades presenciais de docência para turmas vinculadas ao Decanato de Educação Anançada da UNESR. Este momento, certamente, por sua vinculação presencial

proporciou as mais ricas vivências, tanto no âmbito pessoal como profissional. Em nossa viagem a Venezuela e estadia em Caracas também ficou evidente o cenário atípico daquele país, naquele período. Vivenciamos um cenário de crise o que foi parte de uma aprendizagem marcante tanto a nível pessoal e intelectual, quanto a nível político e social.

Cabe destacar que tal situação, vivenciada por nós no país vizinho, não se faz distinta da realidade da maioria dos países da América Latina. Esse contexto marcado por crises múltiplas e pelos movimentos de deslocamento sociais daí decorrentes, como comprovamos, mobiliza e desmobiliza organizações bastante fortes dos movimentos sociais, inclusive dos movimentos artísticos, que passam a organizar outras estruturas e adotar estratégias para poder sobreviver.

A crise configurou circunstâncias perversas que, em situações precárias, levou os sujeitos e suas organizações a pensar antes nas coisas básicas para a sobrevivência. Questões éticas que envolviam a luta pela sobrevivência, os ataques e contra-ataques de um coletivo contra o outro e sua conseqüente mobilização ou desmobilização derivaram aí como parte da busca primeira pelos elementos básicos capazes de garantir a sobrevivência dos grupos.

Este cenário de crise afetou o processo de estruturação dos movimentos sociais observados e, passou a exigir outras estratégias de vinculação e de trabalho – inclusive outras formas de imaginar os procedimentos de pesquisa que nos propomos a realizar nesse período. Estas estratégias, passaram cada vez mais pela compreensão e solidariedade, e deixaram evidente a necessidade de reorganizar inclusive a dinâmica das conferências pós-doutorais para proporcionar reflexões mais práticas acerca dos referenciais teóricos, dos caminhos da pesquisa e das etapas que seriam desenvolvidas ao longo da investigação.

Tempo depois, já no momento de finalização das ações, realizamos a II Jornada de Conferências Pós-doutorais de 29 a 31 de

maio de 2019. No encontro houve prosseguimento as discussões do tema geral “ética, política e educação” e apresentação de todas as 16 conferências Pós-doutorais programadas, que estavam a cargo dos acadêmicos vinculados as linhas de investigação do programa. Este momento, por conta da conjuntura, também foi reprogramado e realizado à distância.

Dessa vez Baptaglin (2019a) proferiu a conferência “Os movimentos de arte urbana venezuelanos e seu potencial comunicacional”, na qual apresentou os resultados finais de sua investigação na tentativa de responder como os movimentos artísticos urbanos venezuelanos comunicam suas ideologias; entender quais as propostas de tais movimentos no contexto de crise da América Latina; evidenciar quais movimentos artísticos urbanos se destacam neste contexto e como se dão seus processos de construção ideológica, acionamento das estruturas comunicacionais e estabelecimento das relações de poder na comunicação de sua arte.

Já Santi (2019a) proferiu a conferência “O Movimento dos Povos Indígenas de Roraima nas eleições gerais brasileira de 2018” onde discutiu além das práticas etnocomunicativas levadas a cabo pelo Movimentos dos Povos Indígenas no contexto de Roraima e as formas de participação e as estratégias de midiaticização das campanhas eleitorais patrocinadas pelo Movimento naquele período. A investigação apontou como resultado mais expressivo dessa articulação a eleição da primeira Deputada Federal Indígena do Brasil, a roraimense Joenia Wapichana.

De uma forma bastante sintética ainda, mas com problematizações centrais já concretadas, o que se pode perceber na apresentação das conferências finais foi uma eminente ânsia de se propor discussões que pudessem, de alguma forma, refletir e problematizar acontecimentos contemporâneos evidenciados no cenário de crise da América Latina. Acontecimentos estes paudados no continente “[...] não como lugar no qual se conservam práticas de

comunicação diferentes (ou seja, exóticas), mas como lugar a partir do qual pensamos diferentemente as transformações que atravessam as práticas e as técnicas de comunicação” (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 29).

Reconhecemos, portanto, que a comunicação e a interlocução, passaram aqui a fazer parte do cenário formativo do PPFCHNA ampliando as possibilidades de compreensão do que se vive, do que se vê e do que se experiencia na América Latina.

Em relação a comunicação dos resultados das investigações destacamos os Capítulos de Livros produzidos: “Os movimentos sociais e o papel ativo dos sujeitos: ponderações a partir dos Estudos Culturais e da Teoria das Mediações” de Santi e Fernández (2018) e “Arte urbana e seu poder comunicacional: aproximação das produções artísticas de Brasil e Venezuela” de Baptaglin e Gamboa Vella (2018). E, também as publicações em periódicos como os artigos: “El camino a la docencia en la enseñanza de las artes: una mirada para la cultura escolar de Boa Vista” de Baptaglin (2017) e “La mediación en el circuito del arte y de la cultura” de Baptaglin e Santi (2017).

No informe final das experiências, destacamos que Baptaglin (2019b) realizou ainda pesquisas nas redes sociais e a análise das narrativas escritas (via questionários) e das narrativas visuais (obras realizadas) de três grupos artísticos urbanos: MURALeja, Urbano Aborígen e Ksa La Tribu. Destes grupos, sete artistas fizeram parte da pesquisa. Com base na análise das narrativas, foram organizadas quatro categorias de análise das produções: Abordagem e conceitualização da Arte Urbana; Coletivos de Arte Urbana; Circuito Artístico: Produção, Recepção, Cultura Viva e Financiamento; e, Produções Artísticas. Na discussão destas categorias, ficou evidente a necessidade de compreender melhor os conceitos de territorialidade, as discussões educacionais e o funcionamento do circuito da arte, para que se possa demonstrar as

relações de resistência e poder baseadas nos movimentos artísticos urbanos que atuam nestes contextos.

Já Santi (2919b) priorizou aproximar-se das práticas etnocomunicativas realizadas pelo Movimento dos Povos Indígenas nas eleições gerais brasileiras de 2018, a fim de identificar o lugar ocupado por elas no sistema local de produção de discursos. Para isso, primeiro acionou a estruturação de movimentos sociais e a história dos movimentos sociais no Brasil e depois apresentou o Movimento dos Povos Indígenas. Na sequência, identificou os princípios da Etnocomunicação Indígena – a) Etnia como componente essencial; b) Territorialidade como elemento regulatório; e c) Reconhecimento como um fim (primeiro e último) – para apontar o próprio Conselho Indígena de Roraima (CIR) e suas Assembleias Gerais, como dispositivos etno-comunicacionais complexos, nos quais os princípios de a etnocomunicação indígena florescem para influenciar as estratégias eleitorais e as articulações político-comunicativas levadas a cabo pelo movimento nos contextos de eleições.

Ressaltamos que nas Conferências, nos Seminários, na escrita e na vivência de todas as atividades que deram concretude ao informe final do PPFCHNA não faltaram desafios. A consolidação de uma formação pós-doutoral preocupada não só com a construção acadêmica, mas com a experiência pessoal e profissional no contexto da América Latina, impulsionou e concretizou uma dinâmica formativa criativa e em constante mutação e nos deu a possibilidade de compartilhar conhecimentos com profissionais investigadores de diferentes países, potencializando nossas reflexões.

Ressaltamos, no entanto, que nem a dinâmica formativa apresentada pelo PPFCHNA, a etapa à distância, a etapa presencial, as sobrecargas diante da não liberação das atividades docentes e administrativas da UFRR e nem as dificuldades da linguagem, impossibilitaram a concretização da pesquisa e o estreitamento dos saberes entre profissionais pesquisadores que agora, passam a

buscar ampliação dos horizontes formativos em suas instituições de origem nutrindo um necessário e cada vez maior sentido de fraternidade e cooperação, tão necessário para a transformação das realidades que vivenciamos e vivemos.

Considerações finais

De cá, do Norte do Brasil, diante das mais infinitas dificuldades geográficas, formativas e sociais, buscamos com este trabalho apresentar algumas reflexões a partir da nossa experiência de pós-doutoramento junto ao PPFCHNA, do Decanato de Educação Avançada da UNESR.

Certamente muitos dirão que esta é uma realidade recorrente, contudo, destacamos, ainda inquietante ao que tange a formação profissional docente na região Norte do Brasil e, quiçá em muitos locais e países da América Latina. Fazer o que fazemos enquanto profissionais docentes pesquisadores é, sem dúvida, “tirar leite de pedra” e ajudar a criar os mais fortes e resilientes pesquisadores para atuação em um cenário tão conturbado.

O que apresentamos aqui de forma descritiva é, apesar das dificuldades, uma das possibilidades formativas mais ricas que podemos ter acesso diante das vicissitudes presentes no cenário do século XXI na América Latina – com profissionais lutando para alcançar direitos básicos de formação e atuação, impondo novas estratégias formativas que deem vazão para a concretude de outra proposta didática, que dê conta dos distanciamentos territoriais e, dos distanciamentos intelectuais. Aqui o uso das tecnologias para a consolidação de atividades à distância é certamente algo ímpar e desafiador, contudo, não se equipara aos enfrentamentos emocionais, psicológicos que adentram a construção pessoal do sujeito em meio a tantas atrocidades sociais que refeletem, certamente, em nosso âmbito formativo acadêmico.

Falar do Norte do Brasil e no enlace com a Venezuela por si só já é emblemático, diante dos inúmeros conflitos presenciados neste

tempo. Contudo, ver isso como uma possibilidade ímpar de crescimento e construção de conhecimento passou a ser nosso maior desafio e, foi o que nos motivou a chegar até aqui. Algo que podemos dizer: funcionou – por nos inquietar, mas fortalecer. Por mais difícil que tenha sido, nos ajudou a pensar a América Latina de outra forma.

Aos que por ventura se interessarem pela complexa problemática vivenciada aqui no Norte, fica a prerrogativa e a mensagem: Estamos pensando! Estamos produzindo! Estamos transformando! Estamos trabalhando para que a América Latina seja vista não na perspectiva de sua excentricidade, mas na perspectiva de sua riqueza cultural, artística, social e natural que faz a sua diferença e importância no e para o mundo.

Referências

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1990.

BAPTAGLIN, Leila A. e GAMBOA VELLA, Norah. Arte urbana e seu poder comunicacional: aproximação das produções artísticas de Brasil e Venezuela. In: PORTO JR, Gilson (Org.). **Media effects: ensaios sobre teorias da Comunicação e do Jornalismo**, Vol. 4: Reflexividade, hermenêutica e Fake News. Porto Alegre, RS: EditoraFi, Boa Vista, RR: EdUFRR, 2018.

BAPTAGLIN, Leila A. Os Movimentos Artísticos Urbanos e seu Poder Comunicacional. **Projeto de pos-doutoramento**. Roraima/BR, 2018a.

BAPTAGLIN, Leila A. Os Saberes dos Movimentos Sociais Artísticos Urbanos em Boa Vista – Roraima. **Conferência pós-doutoral**. Roraima/BR, 2018b.

BAPTAGLIN, Leila A. Movimentos sociais artísticos urbanos na América Latina: a arte urbana e as práticas comunicacionais. **Seminário pós-doutoral**. Caracas/VZ, 2018c.

BAPTAGLIN, Leila A. Os movimentos de arte urbana venezuelanos e seu potencial comunicacional. **Conferência pós-doutoral**. Roraima/BR, 2019a.

BAPTAGLIN, Leila A. El camino a la docencia en la enseñanza de las artes: Una mirada para la cultura escolar de Boa Vista. **Revista Educación y Ciencias Humanas**. Ediciones del Decanato de Educación Avanzada Nueva Etapa. Año XX - N° 40 Enero-Junio, 2017.

BAPTAGLIN, Leila A.; SANTI, Vilso J. La mediación en el circuito del arte y la cultura. **Revista Educación y Ciencias Humanas**. Ediciones del Decanato de Educación Avanzada Nueva Etapa. Año XX - N° 41 Julio – Diciembre, 2017.

BAPTAGLIN, Leila A. Los movimientos artísticos urbanos y su poder comunicacional. **Informe final do pos-doutorado**, 2019b.

BAUTISTA, Juan José. **¿Qué significa pensar desde América Latina?** (Premio Libertador al Pensamiento Crítico). Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Cultura, 2015.

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS – CGEE. **Mestres e doutores 2015 - Estudos da demografia da base técnico-científica brasileira**. Brasília, DF : 2016. 348p. Disponível em: https://www.cgee.org.br/documents/10182/734063/Mestres_Doutores_2015_Vs3.pdf Acesso em 20/02/2018.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DILTHEY, Wilhelm. **Introducción a las ciencias del espíritu**. Madrid: Alianza. 1980.

DUSSEL, Enrique. **Filosofía de la liberación**. Bogotá: Nueva América, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones.** Madrid; Alianza Editorial, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas.** Buenos Aires; Siglo XXI, 1999.

LARA ROMERO, Héctor. **Interdisciplinariedad y ciencias humanas.** Esfera. volumen 1, número 1. Enero - Junio 2011, pp. 105-110.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, consciencia y personalidad.** México: Editorial Cartago en México, S. A, 1984.

LAROSSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação,** Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

LÉVINAS, Emmanuel. **Descubriendo la existencia con Husserl y Heidegger.** Madrid: Síntesis, 2005.

LÉVINAS, Emmanuel. **Trascendencia e inteligibilidad.** Madrid: Ediciones Encuentro, 2006.

LOTMAN, Yuri. **La semiósfera.** La semiótica de la cultura. Madrid: Cátedra, 1996.

MALDONADO, A. Efendy. **A perspectiva transmetodológica na conjuntura de mudança civilizadora em inícios do século XXI.** In: A. E. Maldonado; J. Bonin; Nísia Rosário (org.). *Perspectivas metodológicas em comunicação: desafios na prática investigativa.* João Pessoa: Editora UFPB, 2008.

MALDONADO, A. Efendy. **Práxis teórico-metodológica na pesquisa.** In: A. E. Maldonado et al. *Metodologias de pesquisa em comunicação/Olhares trilhas e processos.* Porto Alegre: Sulina, 2006.

MARTÍ, José. **Nuestra América.** Caracas: Fondo Editorial Fundarte, 2011.

MORÍN, Edgar. **El Método.** El Conocimiento del Conocimiento. Madrid: Cátedra, 1999.

MARTÍN-BARBERO, José. **Ofício de Cartógrafo: Travessias latino-americanas da comunicação na cultura**. Edições Loyola, São Paulo, 2004.

Programa Posdoctoral en Filosofía y Ciencias Humans en Nuestra América. **Documento de criação**. Caracas/VZ, 2016.

RODRÍGUEZ, Simón. **Obras completas**. Caracas: Ediciones de la Presidencia de la República, 2011.

SANTI, Vilso Junior; FERNÁNDEZ, Adrián P. **Os movimentos sociais e o papel ativo dos sujeitos: ponderações a partir dos Estudos Culturais e da Teoria das Mediações**. Ins: PORTO JR, Gilson (Org.). *Media effects: ensaios sobre teorias da Comunicação e do Jornalismo*, Vol. 5: Newsmaking, gatekeeping e teoria social. Porto Alegre, RS: Editora Fi, Boa Vista, RR: EdUFRR, 2018.

SANTI, Vilso Junior. *Os Movimentos Sociais, a Ciberdemocracia e os Processos Eleitorais na América Latina*. **Projeto de pos-doutoramento**. Roraima/BR, 2018a.

SANTI, Vilso Junior. *Mídia e eleições em tempos de ciberdemocracia*. **Conferência pós-doutoral**. Roraima/BR, 2018b.

SANTI, Vilso Junior. *Mídia, movimentos sociais e eleições em tempos de ciberdemocracia*. **Seminário pós-doutoral**. Caracas/VZ, 2018c.

SANTI, Vilso Junior. *Movimento dos Povos Indígenas de Roraima nas eleições gerais brasileira de 2018*. **Conferência pós-doutoral**. Roraima/BR, 2019a.

SANTI, Vilso Junior. *Movimento dos Povos Indígenas nas eleições gerais brasileiras de 2018*. **Informe final do pos-doutorado**, 2019b.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **El milenio huérfano: ensayos para una nueva cultura política**. Madrid, Trotta/Ilse, 2005. Disponible en: http://www.manuelugarte.org/modulos/biblioteca/d/milenio_huerfano.htm

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Una Epistemología del Sur**. La reinención del conocimiento y la emancipación social. Buenos Aires; Siglo XXI Editores, 2009.

SOLIDARIEDADE ACADÊMICA NO SUL QUE TAMBÉM EXISTE: experiência de estágio de pós- doutoramento no PPGCC da UNISINOS

Adrián Padilla Fernández
(UNESR – Centro de Experimentación para el Aprendizaje
Permanente, Venezuela)

*...pero aquí abajo abajo
cerca de las raíces
es donde la memoria
ningún recuerdo omite
y hay quienes se desmueren
y hay quienes se desviven
y así entre todos logran
lo que era un imposible
que todo el mundo sepa
que el sur también existe.
Mario Benedetti⁵*

Introdução

A solidariedade acadêmica é uma categoria que permite compreender e explicar uma experiência de construção de uma rede de pesquisa que inclui grupos de várias universidades de países latino-americanos que iniciaram suas atividades no ano 2009, com o primeiro Seminário Internacional de Metodologias Transformadoras da Rede AMLAT na cidade de Caracas, na Venezuela.

⁵ *El Sur también existe*. Poema de Mario Benedetti (Uruguai).

Nesse contexto, de atividades conjuntas de reflexão metodológica e intercâmbio docente, refletido na realização de 13 Seminários Internacionais (2009-2019), no qual se destacam o intercâmbio de experiências e perspectivas teórico-metodológicas, propomo-nos em 2019 desenvolver nosso estágio de pós-doutoramento na UNISINOS, vinculado ao PROCESSOCOM, GP-Processos comunicacionais: epistemologia, midiaticização, mediações e recepção.

O objetivo geral de nosso projeto foi aprofundar, ampliar e sistematizar conhecimentos sobre processos midiáticos, visando ao desenvolvimento da linha de pesquisa Movimentos sociais e saberes multidimensionais do CEPAP-UNESR; como também o aperfeiçoamento das configurações, gestão e funcionamento dos grupos de pesquisa da UNESR e da Rede AMLAT.

O projeto também se propus desenvolver e afinar o trabalho de cooperação e intercâmbio em pesquisa e docência entre a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), especialmente na linha Cultura, cidadania e tecnologia da comunicação do GP PROCESSOCOM e a *Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez* (UNESR), contribuindo para a integração acadêmica e de pesquisa na América Latina.

Igualmente, desenvolvemos uma pesquisa específica em torno às construções simbólicas feitas na mídia sobre os processos migratórios na América Latina nas primeiras décadas do século XXI. Para isso, propomos trabalhar com uma amostra de meios como "Carta Capital", "Telesur" e "Página 12" que nos permita refletir sobre as suas confrontações com as corporações midiáticas.

Para o desenvolvimento do estágio de pós-doutoramento realizado no Programa de Pós-graduação em Ciências da Comunicação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), optamos por uma das modalidades estabelecidas no regulamento de Pós-graduação dessa universidade gaúcha para as experiências de pós-doutoramento: o intensivo de um semestre. Por isso, no

período agosto-dezembro de 2019 com a supervisão do professor doutor Alberto Efendy Maldonado realizamos nossa experiência.

No semear da cultura acadêmica

Durante o estágio foi realizado um conjunto de atividades com o propósito de aprofundar nossas competências formativas e de pesquisa no contexto de intercâmbio acadêmico dos grupos de pesquisa do CEPAP-UNESR (Venezuela) e o PG PROCESSOCOM-UNISINOS. No âmbito da pesquisa desenvolvemos a temática *Midiatização da migração no contexto da guerra não convencional: análise-reflexão sobre a construção simbólica na mídia latino-americana (Venezuela, Brasil e Argentina) ao redor dos processos migratórios na região nos inícios do século XXI*.

O plano de trabalho foi desenvolvido com nossa participação nas dinâmicas de pesquisa e formação do PPG em Ciência da Comunicação da UNISINOS, especificamente com o GP PROCESSOCOM na linha de pesquisa *Cultura, Cidadania e Tecnologias da Comunicação*.

Entre as atividades desenvolvidas destacam-se:

a) Reuniões semanais com o professor supervisor Alberto Efendy Maldonado.

b) Reuniões com o Grupo de Pesquisa PROCESSOCOM na linha de pesquisa *Cultura, Cidadania e Tecnologias da Comunicação*.

c) Participação em aula de graduação na disciplina *Seminário América Latina, comunicação e relações étnico-raciais* sob a coordenação do professor Alberto Efendy Maldonado.

d) Participação em aula de pós-graduação na disciplina *Mídias, identidades culturais e cidadania* sob a coordenação do professor Alberto Efendy Maldonado e a professora Jiani Bonin.

e) Participação na disciplina *Seminário de tese LP3* na apresentação dos doutorandos Eduardo Romero e Paulo Junior Melo da Luz sob a coordenação do professor Alberto Efendy Maldonado e a professora Jiani Bonin.

f) Participação na *Banca* de mestrado de Daniele Monteiro Mota do Programa de Pós-graduação em Sociedade e Fronteiras da UFRR, com a dissertação **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, MÍDIA E VIOLÊNCIA: A "construção" do migrante e da migração venezuelana em Roraima por meio dos websites da Folha de Boa Vista e Folha de S. Paulo.**

g) Participação como palestrante no **IV Colóquio Latino-Americano (PAN-AMAZÔNICO) de Ciências da Comunicação**, Tema Central: *O pensamento comunicacional latino-americano, território e descolonização*. Realizado na Universidade Federal de Pará (UFPA), Belém de Pará, nos dias 02 e 03 de setembro. Mesa 1. -Desafios da comunicação para a democracia: território e descolonização. Ponencia: **Otras narrativas para reinventar(nos) el sentir-pensar-hacer sociedad en el territorio nuestroamericano.** (02/09). Mesa 2. - A comunicação como resistência: entorno de outras vocês nas pesquisas Ponencia: **Cambio epocal y configuraciones contrahegemónicas en América Latina (una mirada desde la confrontación política y comunicacional)** (02/09). Mesa 3. - Experiências transnacionais latino-americanas de pesquisa em comunicação. Ponencia: **A educomunicação como práxis epistemológica (CEPAP uma experiência venezuelana de 4 décadas)** (03/09).

h) Participação como palestrante no 42º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, realizado na Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém do Pará, entre os dias 02 e 07 de setembro. Mesa 2. Grandes obras, migrações, desenvolvimento e desenvolvimentismo na Amazônia.

Ponencia: **Interculturalidad y migración en América Latina.**
(06/09)

i) Expositor na Mesa Redonda **“Dilemas latino-americanos do século XXI”**, no marco do II Colóquio de **Sociedade e Fronteiras “As fronteiras do (des)encontros: educação, mobilidade humana e conflitos socioambientais”**. Evento acadêmico organizado pelo PPGSOF da UFRR. (2/10).

j) Responsável de ministrar o Curso intensivo **“Discursos transmidiáticos e migrações”**, no II Colóquio de **Sociedade e Fronteiras** do PPGSOF, Boa Vista (RR). (01/10 e 02 /10).

k) Participação no XIII Encontro Metodológico dos coletivos da Rede AMLAT. 21/10. Conferencia **“História, migração e violência simbólica nos discursos midiáticos”**, no marco do XIII Seminário Internacional de Metodologias Transformadoras da Rede AMLAT. (24/10).

l) Participação como expositor na Mesa Redonda **“Brasil e Venezuela: Fluxos migratórios, relações sociais e comunicação”** no marco do 40º Encontro Nacional de Estudantes de Comunicação Social, realizado em Boa Vista – Roraima, na Universidade Federal de Roraima, no CCH. (30/10).

m) Reunião com grupo de pesquisa GP T3xto da UNIPAMPA, estudantes e professores-pesquisadores. (20/10).

n) Roda de conversa com professores e estudantes na UNIPAMPA, São Borja (RS), no marco do COINTER, III Congresso Internacional de Ciências Humanas, com a temática: **“América Latina e novos sujeitos sócio-políticos (lutas por direitos e processos comunicacionais)”**.(20/10).

o) Conferencia na *Universidad Nacional de Misiones (UNaM)*, Posadas (Argentina). Temática: **Migraciones y discursos transmediáticos.** (21/11).

Resultados da pesquisa

Sobre o processo-objeto de estudo

Ao trabalharmos com a problemática/objeto de estudo dos processos midiáticos (especificamente jornais e internet) que tem gerado *textualidades* que incidem nas *configurações de imaginários sociais* ao redor dos processos migratórios na América Latina nos inícios do século XXI, centramos nossa análise-reflexão na construção simbólica da mídia em países como Venezuela, Brasil e Argentina.

Ao pensar na temática da mobilidade humana entendemos esse processo como um fato sociocultural que configura a sociedade em escala planetária e que está presente no trânsito da humanidade desde tempos imemoriais. Mas, como fenômeno contemporâneo, localiza-se de maneira relevante em meados do século XX, relacionado à expansão e crise do modelo capitalista.

Nas pesquisas desenvolvidas sobre a midiatização das migrações contemporâneas se destaca a associação desses processos de mobilidade humana a uma cultura da violência, a partir da tematização, nas mídias, de crimes e conflitos envolvendo migrantes e da constante referência, nessa tematização, à nacionalidade e às condições de ilegalidade ou clandestinidade dos migrantes. Por outro lado, ressaltam o predomínio de fontes institucionais para falar da realidade das migrações; a excessiva ênfase nas políticas de regulação e controle das migrações e o agendamento da chegada massiva de imigrantes.

Focalização metodológica

A intencionalidade metodológica está focalizada tanto na compreensão e conhecimento dos procedimentos de pesquisa desenvolvidos no GP PROCESSOCOM quanto no aperfeiçoamento, reformulação e experimentação das formulações metodológicas

estruturadas no campo da pesquisa midiática em nossa caminhada como pesquisador.

Desde nossas experiências de pesquisa no CEPAP-UNESR quando nos colocamos perante as matrizes midiáticas hegemônicas nos propomos a transformação do lugar epistêmico de significação, o que implica a problematização do sentido proposto a partir da desconstrução e análise da discursividade midiática, isso implica o reconhecimento da perspectiva ontoepistêmica presente em nossas formas de percepção e ação na realidade.

Nesse sentido, as estratégias propostas para o trânsito investigativo e de aprendizado propõem a problematização do episteme ocidentalizado que está presente em discursos, imaginários e práticas cotidianas de reprodução da colonialidade, como ruptura fundamental para o cultivo de formas emancipadas de geração de conhecimentos.

Sobre a pesquisa empírica

Para fazer um exercício de *leitura de discursos midiáticos* que nos fornecera de subsídios para caracterizar o contexto latino-americano no qual acontecem os processos de mobilidade humana, trabalhamos na construção de uma amostra das informações publicadas em três meios de comunicação: "*Carta Capital*", "*Telesur*" e "*Página 12*".

A amostra foi construída com as informações publicadas nos sites dos três meios na semana de 10 de novembro a 17 de novembro de 2019. Foram revisadas em total 307 informações, conformadas pelas manchetes e *lead* de matérias referidas a fatos noticiosos em vários países da América Latina. Para fazer a leitura do discurso midiático trabalhamos com as categorias *Lugar Social* e *Marcas Textuais*.

O período escolhido para fazer o levantamento de informação foi uma semana bastante movimentada na dimensão política da região latino-americana. Entre os fatos que foram matéria de

destaque jornalístico podemos indicar decisões judiciais com implicações políticas, passeatas e protestos de rua, golpe de Estado, reuniões de cúpula de Chefes de Estado, a véspera da posse de um novo presidente, entre outros.

Pela quantidade de matérias publicadas o que diz respeito a sua importância, optamos por organizar as informações mais relevantes em um mapa com os países mais noticiados para facilitar uma leitura discursiva midiática identificando Lugar Social e Marcas Textuais.

Ao focalizar nosso olhar no *Lugar Social* do discurso dos sujeitos políticos que atuam na conjuntura continental identificamos as vozes de dois projetos em confronto Hegemônico/Contra-hegemônico. Nos meios de comunicação de nossa pesquisa se orientam em uma perspectiva crítica perante os conglomerados midiáticos hegemônicos, por isso no seu discurso jornalístico visibilizam-se fatos não ditos em outros meios e proporcionam dados para outras reflexões.

A partir das contribuições de várias tradições teórico-metodológicas que dizem respeito das preocupações com as práticas discursivas, entendendo-as como processos socioculturais de sujeitos/sujeitas comunicantes localizados geo-históricamente, identificamos o *Lugar Social* como o lugar de fala de projetos sócio-históricos que são encarnados pelos grupos sociais que interagem e se confrontam nas dinâmicas dos fluxos e contra-fluxos da hegemonia e contra-hegemonia na atualidade da América Latina.

Por sua vez, as palavras, imagens, sons e silêncios, a sua organização, refletem na sua gramaticalidade a visão de mundo, posicionamento político e interesses econômicos das sujeitas/sujeitos comunicantes, sendo essa materialidade as *Marcas Textuais* de seus discursos.

O período escolhido para fazer o levantamento de informação foi uma semana bastante movimentada na dimensão política da região latino-americana. Entre os fatos que foram matéria de

destaque jornalístico podemos indicar decisões judiciais com implicações políticas, passeatas e protestos de rua, golpe de Estado, reuniões de cúpula de Chefes de Estado, a véspera da posse de um novo presidente, entre outros.

Nos três meios se fez o acompanhamento a situações de conflito e de grande impacto como o Golpe de Estado contra o presidente Evo Morales na Bolívia; os protestos dos movimentos sociais no Chile que começaram com a reação dos estudantes pelo aumento na passagem do metrô e que tem sido contestado com uma forte repressão de parte das forças de ordem público; a liberação do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva por disposição do Supremo Tribunal Federal que decidiu que a prisão em segunda instancia nesse tipo de processo é inconstitucional; a reunião em Brasília dos chefes de Estado dos países que fazem parte do grupo dos BRICS; a invasão por parte de um grupo de opositores venezuelanos da sede diplomática da Venezuela em Brasília, o protagonismo do presidente eleito da Argentina, Alberto Fernández, na crise boliviana, entre outras.

Pela quantidade de matérias publicadas o que diz respeito a sua importância, optamos por organizar as informações mais relevantes em um mapa com os países mais noticiados para facilitar uma leitura discursiva midiática identificando Lugar Social e Marcas Textuais.

A leitura discursiva do produzido pelos meios escolhidos para a pesquisa empírica, delimitada no período de 10-11 a 17-11-2019, nos leva a constatar nos fatos umas dinâmicas de confrontação de projetos sócio-históricos antagônicos que se refletem por um lado na configuração de movimentos populares em luta pelos seus direitos e, pelo outro, de correntes neoconservadoras que defendem o *status quo* das elites tradicionais que tem mantido o controle dos Estados-Nação, o poder econômico-financeiro e da própria institucionalidade durante muito tempo.

Entendemos que esses processos de fluxos e contrafluxos tem levado a conformação de um mapa geopolítico que nas últimas duas décadas têm sofrido mudanças significativas ao gerar diversas correlações de forças com viradas à direita e à esquerda.

Ao focalizar nosso olhar no *Lugar Social* do discurso dos sujeitos políticos que atuam na conjuntura continental identificamos as vozes de dois projetos em confronto Hegemônico/Contra-hegemônico. Nos meios de comunicação de nossa pesquisa se orientam em uma perspectiva crítica perante os conglomerados midiáticos hegemônicos, por isso no seu discurso jornalístico visibilizam-se fatos não ditos em outros meios e proporcionam dados para outras reflexões.

As Marcas Textuais de nossa leitura discursiva se refletem em um repertório semântico que diz respeito a tensões, confrontos, crises, propostas e desafios.

Textualidades

Capítulo de libro

Comunicación, América Latina y guerra no convencional (Pistas mattelartianas para una lectura geopolítica) pp. 141-168. Em MALDONADO, Efendy e LEÓN, Edizon (2019) [Editores]. *Investigación crítica de la comunicación en América Latina: diálogos con la vertiente Mattelart*. CIESPAL, Quito.

Nesse texto, tentamo-nos aproximar á compreensão geopolítica do confronto hegemônico-contra-hegemônico que ocorre na América Latina no início do século XXI. Nesse processo se destaca um fluxo significativo de mudanças e reorganizações sociopolíticas que afetaram diretamente uma hegemonia construída por mais de um século por governos e corporações mercantis dos Estados Unidos.

Nesse sentido, consideramos que é necessária uma leitura que explique a complexidade envolvida nas dinâmicas culturais e tecnológicas que exercem um peso avassalador nas práticas sociais, de modo a atravessar múltiplas dimensões, como cultura, economia, política, entre outras.

Ao focar nossa atenção no território latino-americano na virada do século XX para o século XXI, reconhecemos a contribuição transcendente de um autor como Armand Mattelart, porque entendemos que ele, a partir da comunicação, dialoga de maneira profunda, rigorosa e sistemática com importantes referências da história, epistemologia, política, cultura, entre outros campos. Com sua contribuição, entendemos que a análise-reflexão sobre as interações e transações entre culturas não pode ser abstraída das lógicas geoeconômicas e geopolíticas que moldam a nova estrutura de hierarquias, polarizações e causas de exclusão.

A noção matterlartiana de "mundo da comunicação" repensa e reterritorializa os desafios da integração do capitalismo nas últimas décadas do século XX. Ele sustenta que isso implica o retorno ao sujeito, às subjetividades e às culturas no contexto de determinantes sociohistóricos.

Artigo de revista

Venezuela entre la hegemonía y la contra-hegemonía (*Una lectura contextual para comprender una complejidad socio-histórica*) em Revista TEXTO e DEBATES v. 1, Nº 32 da UFRR.

No artigo se realiza um exercício de reconstrução histórica que tenta responder à problematização em torno do conflito venezuelano da contemporaneidade, o qual se tornou o foco de atenção das mais diversas mídias que contribuem mundialmente para a construção de uma matriz de informações que configura o que é conhecido como "opinião pública internacional".

É baseado na premissa de que para entender a complexidade sociohistórica envolvida nessa realidade, é necessário considerar a condição da Venezuela como país petrolífero, como também avaliar sua localização geopolítica no contexto da ação hegemônica dos Estados Unidos e, da mesma forma, deve-se refletir sobre os efeitos da crise global do modelo capitalista e o surgimento de novos polos que estão configurando novas hegemônias dentro da dinâmica do capitalismo global.

Finalmente destacamos o papel de um povo que, como sujeito coletivo, enfrentou há 200 anos, a um dos os fatores de poder mais significativos de seu tempo, como era o Estado monárquico espanhol, e hoje está no olho do furacão de um confronto que poderia ter uma expressão perigosa em escala planetária.

Textos paralelos

Diversas dinâmicas dos eventos acadêmicos e a pesquisa que tiveram lugar no período do estágio de pós-doutorado nos levaram à escrita de vários textos que podem ser ponto de partida para outros trabalhos mais complexos. Aqui apresentamos os resumos.

Os desafios da pesquisa e a produção de conhecimentos na transformação universitária (*algumas pistas bachelardianas*).

Gastón Bachelard percorre o desenvolvimento histórico do pensamento epistemológico, assinalando com ênfase o progresso gerado pelas novas doutrinas científicas de sua época, afirmadas como retificação e evolução, por antítese ou integração das teorias, das quais foram herdeiras. Para o autor francês, o novo do espírito científico contemporâneo está indicado na mutação do confronto entre teoria e experiência, refere-se ao surgimento de um espírito de síntese, que funda a realidade em torno da reflexão dos projetos elaborados pela comunidade científica.

Esse dinamismo no fazer científico nos distintos campos de conhecimento deve ser o guia na problematização mobilizadora

para o pensar-sentir-fazer no âmbito acadêmico numa época que os graves problemas de uma crise civilizatória exigem compromisso da comunidade científica na construção de alternativas para fazer sociedade com outros sentidos.

Interculturalidade, mídia e migração na América Latina.

Do campo da comunicação, a questão da mobilidade humana contemporânea, o tratamento midiático da migração, é um terreno fértil para entender quais são as construções simbólicas que falam da diversidade cultural e da interculturalidade, não apenas nos países do norte global, mas também em territórios como a América Latina, que são cobertos por fluxos migratórios sul-sul.

No contexto desses fluxos migratórios, das implicações que esses processos sociohistórico geram nas dinâmicas de nossas sociedades latino-americanas, temos múltiplos desafios, de ordem políticos, éticos e estéticos e desde o campo da comunicação pode-se contribuir na compreensão-sensibilização da relação da alteridade como uma dimensão vital das formas de vida democráticas e daí a necessidade da construção de subjetividades democráticas autênticas.

Imaginação e Poder

Um caminho possível para compreender como se constrói a cultura política e algumas das abordagens teórico-metodológicas utilizadas para estudá-la é mergulhar em uma história acontecida no mundo acadêmico, particularmente europeu, que teve as suas repercussões no nosso âmbito latino-americano. Referimo-nos, entre outros fatos, ao debate sobre o pensamento simbólico, as representações, as imagens e os mitos que tomou conta do campo das ciências humanas há várias décadas tocando pontos sensíveis das distintas áreas do conhecimento, estimulando o confronto de visões contrapostas, criando novos enfoques e finalmente tornando novidade um fator

que sempre esteve ligado ao desenvolvimento da sociedade: a imaginação.

Esses questionamentos teóricos deram como resultado uma importante produção bibliográfica que hoje serve de referência para quem continua a se preocupar com a imaginação e as representações simbólicas na vida social.

Otras narrativas para reinventar(nos) el sentir-pensar-hacer-sociedad en el territorio nuestroamericano.

Consideramos importante destacar como um desafio a necessidade de repensar o planeta. Ao fazer esse exercício reflexivo desde o território nossoamericano, é difícil, e talvez impossível, negar o perigo que advém das crises derivadas do modelo civilizatório dominante, das práticas massivas de destruição progressiva da natureza, das crescentes rupturas dos equilíbrios naturais e das preocupantes mudanças climáticas. Acreditamos que, diante de tais ameaças, é necessário transformar nossas práticas, nossas premissas fundamentais, para salvar a vida em geral e melhorar as condições de nossas existências.

Os estados-nação, os tomadores e tomadores de decisão são obrigados a desenvolver planos e compromissos urgentes para viver em harmonia com o ambiente total, assumindo a participação plena de todos/todas, em uma economia ecológica e socialmente sustentável. Estamos convencidos de que isso só será alcançado na medida em que assumirmos uma democracia humana profunda, solidária e de cooperação, para um bom viver. Referimo-nos a uma globalização derivada de uma racionalidade da sensibilidade emergente que enfatiza o diálogo e a paz para superar diferenças e iniquidades.

A educomunicação como práxis epistemológica (CEPAP uma experiência venezuelana de 4 décadas)

Para aprofundar nas complexas redes que permeiam esta experiência de educação universitária, que já tem quatro décadas, é necessário se colocar em uma perspectiva multidimensional que nos permita falar de um acumulado histórico relevante, cultivo de aprendizados, inovação educacional e metodológica.

O objetivo é visualizar processos que nos permitam promover o desenvolvimento de um pensamento crítico que mantém dinâmicas transformadoras no bojo da universidade e nos diversos tecidos socioculturais. Da mesma forma, supõe compromissos com visões e sentidos que percorrem rupturas paradigmáticas, processos criadores e recriadores nas fronteiras de diversas áreas de conhecimentos, emergências episte-metodológicas e reconfiguração de subjetividades nas práticas sociais e culturais.

Aprendizado redimensionado

O estágio de pós-doutoramento foi uma experiência muito produtiva tanto pelo acompanhamento do professor doutor Alberto Efendy Maldonado como pelo diálogo teórico-metodológico com o grupo de pesquisa PROCESSOCOM do PGCC da UNISINOS.

As dinâmicas de docência e pesquisa contribuíram na concretização dos objetivos do projeto e no fortalecimento da solidariedade acadêmica que orienta a articulação dos grupos que fazem parte da Red AMLAT. Entendemos essa relação também como a criação de condições favoráveis (materiais, institucionais, humanas, outras) de relações, trocas e apoios que dão sustentabilidade aos projetos de cultivo acadêmico e intelectual engajados na construção de cidadania científica em nossos territórios latino-americanos.

Neste caso a relação de trabalho entre o CEPAP-UNESR e o PROCESSOCOM nutriu-se desta experiência acadêmica a qual se redimensiona com novos desafios a serem assumidos para continuar em uma caminhada acadêmica e intelectual que desde o Sul Global interpela-se com os processos de transformação sociocultural nestes tempos de urgências planetárias.

Referências

ASSIS, Gláucia Oliveira. **Mídia e migração: uma análise da (in)visibilidade dos migrantes brasileiros na Europa**. Trabalho apresentado no 6º Encontro Regional Sul da Mídia, 2016.

COGO, Denise. **Mídia, imigração e interculturalidade**: mapeando as estratégias de mediação dos processos migratórios e das falas imigrantes no contexto brasileiro. *Comum, Inform.* V.4. Nº 1-2. Jan-dez, 2001.

KLEIN, Herbet. **A Integração dos imigrantes italianos no Brasil, na Argentina e Estados Unidos**. *Novos Estudos CEBRAP*, n. 25, pp. 95-117, 1989.

_____. Migração internacional na história das Américas. In: FAUSTO, Boris (org.). **Fazer a América**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

LEVY, Maria Stella Ferreira. O papel da migração internacional na evolução da população brasileira (1872-1972). **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 08, suplemento, pp. 49-90, 1974.

MATTELART, Armand. **La comunicación-mundo**. *Historia de las ideas y de las estrategias*. Ediciones Siglo XXI. México, 1996.

_____. **La Mundialización de la comunicación**. Paidós. Barcelona, 1998.

OLANDI, Eni. **Análise de discurso**. Princípios e procedimentos. Pontes, São Paulo, 2005.

OLIVEIRA, Francine. **Os movimentos migratórios e os discursos dos media**. *Anuário Internacional de comunicação lusófona*, 2011.

PETRONE, Maria Tereza. **Imigração**. In: FAUSTO, Boris (org.). O Brasil republicano. Sociedade e instituições (1889-1930). 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, v. 02, 1997.

VAN DIJK, Teun A. **Discurso e Poder**. Contexto, São Paulo, 2018.

FORMAÇÃO CRÍTICA E INTERDISCIPLINAR - PESQUISA DE PÓS-DOCTORAMENTO E OBTENÇÃO DO TÍTULO DE LIVRE-DOCÊNCIA: olhar sobre a trilha formativa

Nelson Russo de Moraes

(Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho-

UNESP

Grupo de Estudos em Democracia e Gestão Social - GEDGS
Brasil)

Introdução

O presente texto é fruto de uma revisitação à minha própria experiência de formação em níveis de pós-doutoramento (*pesquisa de pós-doc* e de obtenção do *título de livre-docente*), numa trilha formativa de alta complexidade pelos diferentes campos e searas do conhecimento que são chamados à convergência estruturante do profissional, do professor, do pesquisador e do ser humano, autodefinido como extremamente sensível à vida e crítico aos processos sociais contemporâneos.

Este trabalho, cobrado por muitos amigos, é orientado como uma comunicação resultante de uma pesquisa descritiva do processo formativo, que busca comunicar o resultado ou respostas ao problema: "como pode ocorrer a formação de um pesquisador crítico e interdisciplinar por vias não convencionais do mundo do trabalho?". Toma-se, embora seja um imenso desafio, o cuidado de tentar manter o afastamento entre o narrador e o mote de pesquisa, para que não se aplique a personificação narrativa de primeira

pessoa, afastando-se o “efeito diário de bordo”, embora se tenha adotada a técnica de história de vida.

O exercício de parar, dentro do corrido tempo de nossas vidas, para pensar sobre tudo o que passou, sobre tudo o que foi proposto e que, “tocado à frente”, fora construído, bem como obviamente de lembrar de passagens difíceis de nossa trajetória, nos faz bem na perspectiva filosófica da melhor compreensão do ser e ainda do quanto, enquanto professor, pode-se sempre evoluir na trilha própria do plano de conhecimentos, contribuindo de modo intenso para a transformação da vida das pessoas e ainda alterando o significado das relações sociais humanas, especialmente por atuar dentro de uma perspectiva analítica crítica, propositiva e interdisciplinar.

A música “*Tocando em Frente*”, de *Almir Sater* e *Renato Teixeira* (gravada pela primeira vez por *Maria Bethânia*, em 1990) tem especial relação com esta história de vida e de formação interdisciplinar, que direcionada à criticidade a partir das próprias experiências do pesquisador, evidencia seu exercício profissional em prol de valores essenciais como a democracia, os direitos humanos, o meio ambiente e a vida de modo geral e amplo.

O personagem desta narrativa, o *Professor Nelson Russo de Moraes*, bem verdade não anda muito devagar, mas sim cadencia o ritmo de muitos colegas do grupo de pesquisa que lidera, mas a melodia fala da paz interna e de uma velocidade não mensurada pelos relógios, mas sim atrelada aos sabores que podem ser sentidos pelo cumprimento de uma missão.

Ando devagar, porque já tive pressa. E levo esse sorriso,

porque eu já chorei demais.

Hoje me sinto mais forte, mais feliz quem sabe. Eu levo a certeza de que muito pouco eu sei, ou nada sei.

Conhecer as manhas e as manhãs, o sabor das massas e das maçãs.

É preciso amor pra poder pulsar. É preciso paz pra poder sorrir. É preciso a chuva para florir.
Penso que cumprir a vida seja simplesmente compreender a marcha e ir tocando e frente.
Como um velho boiadeiro, levando a boiada, eu vou tocando os dias pela longa estrada, eu vou, estrada eu sou.
Conhecer as manhas e as manhãs, o sabor das massas e das maçãs.
É preciso amor pra poder pulsar. É preciso paz pra poder sorrir. É preciso a chuva para florir.
Todo mundo ama um dia, todo mundo chora. Um dia a gente chega e no outro vai embora.
Cada um de nós compõe a sua história e cada ser em si, carrega o dom de ser feliz.
Conhecer as manhas e as manhãs, o sabor das massas e das maçãs.
É preciso amor pra poder pulsar. É preciso paz pra poder sorrir. É preciso a chuva para florir. (SATER; TEIXEIRA; BETHÂNIA, 1990).

A primeira frase desta melodia expressa com riqueza (embora em poucas palavras) sobre o parar com cada estudante, o olhar atento e o “brecar o mundo” em torno do ouvir e do dialogar sobre as expectativas diante dos novos conhecimentos, acerca dos novos olhares, sobre os desafios dos novos cenários que se formam. É neste sentido que o personagem desta pesquisa aborda o tempo, quando destaca “ando devagar, porque já tive pressa” (SATER; TEIXEIRA; BETHÂNIA, 1990), reafirma que o mundo pautado pela hipervelocidade pára quando o professor estende seu olhar à sua missão formativa no diálogo direto com o aluno.

Levar o sorriso ao estudante, mesmo que tenha (e foi assim com o professor aqui apresentado em sua experiência) chorado muito pelas estradas da vida, é a aplicação da afirmativa dos músicos “e levo esse sorriso porque eu já chorei demais” (SATER; TEIXEIRA; BETHÂNIA, 1990) à sensibilidade docente de deixar-se pertencer às necessidades do mundo, da vida, de seus estudantes por sua missão.

Assim, iniciando o texto com uma belíssima melodia, busca-se apresentar, pela técnica de história de vida, numa abordagem qualitativa, uma via experimentada para a formação docente, com especial destaque à imprescindível missão de educar. E, neste ínterim responder ao problema “como pode ocorrer a formação de um professor-pesquisador crítico e interdisciplinar por vias não convencionais do mundo do trabalho?”.

Das raízes e da formação como docente

A técnica da história de vida, tomada neste trabalho apenas como um balizado metodológico para se aportar ao perfil formativo apresentado se constitui segundo Martins e Theóphilo (2009), em técnica de coleta de informações que se apóia sobre a busca de evidências históricas em bases documentais, diários, memória e mesmo na história oral para a descrição da vida de alguém tomado ao estudo. Assim, a partir da técnica da história de vida, buscaram-se as informações necessárias para descrever a formação do referido professor, com destaque para sua trilha pós-doutoral.

Com fortes raízes à chamada região da alta paulista (extremo oeste do Estado de São Paulo), neto de ferroviário (por parte de mãe) e de pequenos agricultores (por parte de pai), as memórias familiares do personagem trazem trechos, que embora muito difíceis, ajudam na compreensão da história das relações sociais humanas e destas com o meio ambiente, plano acadêmico ao qual se insere e tem dialogado ao longo de sua vida profissional e pessoal. Sobre isso, o mesmo destaca:

É interessante atuar como docente em uma universidade pública com o porte e com as responsabilidades da UNESP, no município de Tupã/SP, onde em 1943 (quase 80 anos atrás) meu avô materno teria conduzido (como maquinista) algumas das primeiras composições férreas a chegarem à antiga estação ferroviária da cidade. Outrossim, atuar na reconstrução de

alinhamentos sócio-históricos de uma região onde meus avós paternos e meus pais tanto trabalharam, como lavradores temporários, nos municípios de Marília, Iacri, Rancharia, Pacaembu e mesmo em Tupã, respectivamente à primeira e segunda metade do século passado. Sair daqui com cinco anos com a família (pais e sete irmãos) correndo da miséria que assolava a região e voltar aos quarenta e dois anos, como professor doutor, com uma nova família (esposa e duas filhas) à mesma terra com desafios extremamente diferentes é de marear os olhos (MORAES, 2019, p. 7).

Compreende-se que a carreira profissional é fortemente marcada pela história de vida, pelos desafios e pelas relações sociais postas e que compõem uma tessitura sócio-histórica que é única a cada pessoa. Assim, a acadêmica é esculpida de maneira complexa por diversas perspectivas que recebem influência e pressão de elementos internos do próprio ser e externos advindo dos meios e grupos sociais como a família, as comunidades em que estamos inseridos e a sociedade, que de maneira geral impele aos processos e às decisões que seriam muito mais robotizadas e cegas, conduzindo a uma vida de boiada se não houvesse criticidade ao viés formativo.

Neste sentido, num outro trecho da melodia, onde o poeta se estabelece “como um velho boiadeiro, levando a boiada, eu vou tocando os dias pela longa estrada, eu vou, estrada eu sou” (SATER; TEIXEIRA; BETHÂNIA, 1990), estabelece-se a resistência em formar para o mercado, sem, contudo deixar de incluir, em cada um, a marca do pensamento complexo ancorado na criticidade, que por sua vez funda-se pela experiência de vida, assim “[...] pela longa estrada eu vou, estrada eu sou.” (SATER; TEIXEIRA; BETHÂNIA, 1990)

A formação do professor se inicia como Técnico em Agropecuária (1988), em uma Escola Técnica Agrícola em Cabrália Paulista/SP. Sua graduação seria em Administração, pela Instituição

Toledo de Ensino, de Bauru/SP (1995), com curso de formação complementar, não convencional, como Educador Social (PUC/SP). Em 2002 concluiu sua primeira especialização em Gestão de Programas Sociais, pela Instituição Toledo de Ensino, de Bauru/SP. No mestrado em Serviço Social, realizado na Universidade Estadual Paulista – UNESP, em Franca/SP concluído no ano de 2005, pesquisou o fenômeno de responsabilidade social empresarial em Bauru/SP (nesta época já morando no Estado do Tocantins).

Neste período (1989 a 2002) foi professor de enriquecimento curricular do *Programa de Reestruturação do Ensino na Zona Rural* (Secretaria de Estado da Educação) e posteriormente professor de extensão universitária da Universidade do Sagrado Coração – USC, de Bauru/SP. A experiência de seis anos de docência iniciada logo aos 17 anos (ainda faltavam quatro meses para completar os 18 anos de idade) e dentro do *Programa de Reestruturação do Ensino na Zona Rural*, como agente da *Secretaria de Estado da Educação do Governo do Estado de São Paulo*, colocara o jovem diretamente em contato com as duras realidades da vida e do ensino rural junto às fazendas de café, aos vilarejos rurais, às aldeias indígenas, às agrovilas de usinas de açúcar e álcool.

Na seqüência, iniciara sua experiência na docência de ensino superior, coordenando equipes universitárias da Universidade do Sagrado Coração – USC, em contato e ação de extensão universitária com comunidades de favelas, comunidades indígenas e quilombolas, assentamentos rurais amazônicos, comunidades interioranas do sertão nordestino e diversas comunidades ribeirinhas amazônicas.

A relação com Amazônia de modo geral e com o Estado do Tocantins em específico, iniciada em julho de 1996, surgira na vida do docente por meio da extensão universitária conduzida pela Universidade do Sagrado Coração – USC (Bauru/SP), dentro do Projeto Tocantins que levava semestralmente equipes multidisciplinares a atuar junto às comunidades ribeirinhas

amazônicas, especialmente junto ao Povoado do Senhor do Bonfim (Araguacema/TO).

Mudando-se em janeiro de 2003 para o (seu amado) Estado do Tocantins, com sua esposa Priscilla (e gradativamente com a chegada de suas filhas Mariana e Lara) cursou a especialização em Gestão Pública como docente da Universidade Luterana do Brasil – ULBRA, mas foi como docente da Fundação Universidade do Tocantins – UNITINS que pode cursar, por meio de um processo de DINTER – Doutorado Interinstitucional, o Doutorado em Comunicação e Sociedade junto a Universidade Federal da Bahia – UFBA, pesquisando a transparência de contas públicas das prefeituras municipais brasileiras, tendo concluído em 2013, ocasião em que atuava (desde janeiro de 2012) como Diretor da Faculdade Guarai – FAG, instituição em que lecionou de 2004 a 2013.

Importante destacar que neste tempo atuou como Secretário Municipal de Saúde e Ação Social no município de Pequizeiro/TO (2003 a 2005) e como Administrador Público concursado no Governo do Estado do Tocantins de 2006 a 2014. Durante o período de janeiro de 2003 e abril de 2014, quando assumiria na UNESP em Tupã/SP, o referido professor atuou de modo muito intenso junto às comunidades tradicionais e de assentamentos rurais amazônico-tocantinenses para a sua melhor orientação e organização político-associativa.

Tendo se concursado como Professor Doutor pelo Instituto Federal do Tocantins – IFTO e pela Universidade Estadual Paulista – UNESP ao início de 2014, fez opção familiar por voltar ao Estado de São Paulo, assumindo então as disciplinas de “Filosofia e Ética”, “Sociologia” e “Ciências Sociais”, no Curso de Administração, da Faculdade Ciências e Engenharia – FCE, do Câmpus de Tupã da UNESP, na sua região natal, a Alta Paulista.

Na UNESP criou em julho de 2014 o grupo de pesquisa GEDGS (Grupo de Estudos em Democracia e Gestão Social) e uma seqüência de projetos de extensão intitulada Missão Amazônia, onde

possibilita a alunos de graduação e de mestrado experiências de pesquisa e de extensão universitária em imersão junto às comunidades tradicionais amazônicas.

O docente ingressou como professor permanente do Programa de Pós-graduação em Agronegócio e Desenvolvimento – PGAD da UNESP em 2015, tendo conduzido disciplinas, co-orientado diversos alunos de mestrado e de doutorado e, orientado diretamente 1 mestrando em 2016/17, 2 mestrandos em 2017/18, 2 mestrandos em 2018/19, 2 mestrandos em 2019/2020 e, 2 mestrandos e 1 doutorando iniciados em 2020.

Integrante dos grupos de pesquisa PGEA/UNESP (Grupo de Pesquisa em Gestão e Educação Ambiental) e OPAJE/UFT (Observatório de Pesquisas Aplicadas ao Jornalismo e ao Ensino), o professor participou da criação e atua na gestão editorial da Revista Observatório (ISSN 2447-4266) e das séries de livros “Convergências entre os Campos da Comunicação, Democracia e Gestão Social” (Editora Fi) e “Povos Originários e Comunidade Tradicionais: trabalhos de pesquisa e de extensão universitária” (Editora da UFRR). Importante destacar ainda que criou em 22 de maio de 2018, a RedeCT (*Rede Internacional de Pesquisadores sobre Povos Originários e Comunidades Tradicionais*) que congrega estudiosos da temática do Brasil (pesquisadores livres e vinculados a dezenas de instituições), da Argentina, Colômbia, Bolívia, Portugal, Espanha, Cabo Verde e Angola (UNESP, 2020).

A pesquisa de pós-doutoramento

O interesse em realizar uma primeira pesquisa de pós-doutoramento pelo docente, surgiu com o edital publicado pelo *Programa de Pós-graduação em Comunicação e Sociedade – PPGCOM*, da Universidade Federal do Tocantins – UFT (edital PPGCOM 2/2017) que oportunizara a realização de pesquisas sem bolsa com convergência ao campo da comunicação.

O projeto proposto, aprovado e desenvolvido, sob supervisão do Prof. Dr. Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior foi "*Análise do processo de comunicação entre instituições europeias e brasileiras visando o financiamento de políticas públicas de educação em comunidades tradicionais*".

O projeto de investigação, em nível de *pós doc* trouxe como problema de pesquisa: "*como ocorre a comunicação e a gestão de parceria entre instituições brasileiras e europeias visando o financiamento de políticas públicas de educação em comunidades tradicionais?*". Caracterizando-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa e do tipo descritiva pautada em processos sócio-históricos, sendo conduzido a partir de técnicas de exploração bibliográfica, documental e entrevistas de campo.

Para o desenvolvimento dos trabalhos de investigação e análise referentes a esta pesquisa, foram conduzidos uma rigorosa circunscrição teórica dos temas concernentes ao problema, uma descrição documentada dos processos de comunicação e aproximação para o estabelecimento de parcerias intersetoriais para a cooperação internacional e a correlação qualitativa entre o êxito de políticas sociais de educação junto às comunidades tradicionais amazônicas e as experiências de comunicação e de cooperação internacional.

Os trabalhos culminaram na publicação do relatório final, na condução de uma disciplina junto ao PPGCOM/UFT, intitulada "*Convergência entre os Campos da Comunicação, Democracia e Gestão Social*" e em seu ingresso como docente colaborador no programa em 2018, assumindo então outras disciplinas e co-orientações de mestrandos além da orientação direta de 1 mestrando 2019/2020 e 1 mestrando ingressante em 2020.

Fruto do relatório de sua pesquisa de pós-doutoramento, apresentou no X ENAPEGS (*Encontro Nacional de Pesquisadores sobre Gestão Social*), em 2018, o artigo intitulado "*A comunicação como oportunidade e desafio à cooperação entre comunidades*

tradicionais amazônicas e organizações internacionais", posteriormente publicado como capítulo do livro "*Convergências entre os campos da comunicação, democracia e gestão social – volume 2*", p. 39 a 56, no ano de 2017.

As articulações possibilitadas pela pesquisa de pós-doutoramento trouxeram ao professor novos olhares sobre a importância das redes de cooperação interinstitucional com fins acadêmicos e de pesquisa, evidenciando-se o quão potenciais eram os trabalhos em curso e as redes de contatos ainda parcialmente utilizadas para trabalhos específicos e às vezes pontuais.

O professor destaca que sua participação na *RGS – Rede de Pesquisadores em Gestão Social*, da qual já fazia parte desde 2008; na *REAP – Rede de Educação Ambiental da Alta Paulista*, desde 2015 e na *ReBol – Rede Internacional de Pesquisadores sobre o Tratado de Bolonha*, desde 2016 potencializaram a formação posterior da *RedeCT – Rede Internacional de Pesquisadores sobre Povos Originários e Comunidades Tradicionais*, que viria a ser por ele criada em maio de 2018.

A livre-docência no ensino superior

A livre-docência é a menção concedida ao mais alto grau de titulação que um acadêmico pode chegar, sendo direcionado apenas aos portadores de diploma de doutoramento que possuem altíssimo nível e qualidade docente (ANPG, 2020). O título de livre docente existe desde 1976, sendo regulado pelas leis nº 5.802/72 e nº 6.096/74, pelo Decreto 76.119/75 e pelo Parecer 826/78 (do Conselho Federal de Educação).

As legislações destacadas determinam, dentre outros, como pré-requisitos à participação em concursos públicos para a obtenção do título de livre-docente: (1) ter linha de pesquisa independente, (2) ter êxito em processos busca de financiamentos externos para suas pesquisas; (3) ter alto nível de publicações científicas; (4) formação de recursos humanos na graduação e em programas de

mestrado/doutorado; (5) terem decorridos, no mínimo, cinco anos da obtenção do título de doutor.

Investido de boa trilha formativa e extremamente interdisciplinar, o docente ingressou ao edital de concurso público de livre-docência em Gestão e Educação Ambiental da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, de outubro de 2019, obtendo assim o título máximo da academia brasileira, defendendo a sua linha própria de pesquisa, intitulada “*Formação Crítica e Educação Socioambiental na Universidade: itinerário teórico e prático a partir dos grupos de pesquisa*”.

No trabalho, o livre-docente destaca, defende e sustenta a importância da produção de itinerários formativos, não necessariamente convencionais aos cursos de inserção docente, que se constituiriam em espaços livres e opcionais aos estudantes para a construção de seus projetos, de suas trilhas de estudos e de suas estradas para o mundo profissional, de modo essencialmente ligado à vida.

Estabelece o referido professor, livre-docente, o olhar socioambiental como pressuposto inicial de retomada da condição humana na academia e lança a criticidade instrumentalizada pela interdisciplinaridade como fundamental para a produção e reprodução de conhecimentos acadêmico-científicos de modo libertário e direcionado ao êxito pessoal e profissional.

Por fim, trazendo novamente à baila a melodia, assumindo socraticamente que pouco sabe das essências complexas do conhecimento e impelido por novos propósitos e interesses de estudos, o professor, no mesmo mês que obteve a titulação de livre-docência, iniciou curso de especialização em Antropologia. (LATTES,

Hoje me sinto mais forte, mais feliz quem sabe.
Eu levo a certeza de que muito pouco eu sei, ou nada sei. (SATER; TEIXEIRA; BETHÂNIA, 1990)

Considerações finais

A formação acadêmica em todas as áreas tem ampliado gradativamente sua envergadura ao atendimento das demandas do mercado de trabalho, o que está bastante correto no sentido de se formar profissionais mais competitivos em que pese melhor qualificados à resolução dos problemas específicos das empresas e organizações demandantes. Contudo, as implicações são gravíssimas à perspectiva da formação do ser humano como um todo, envolto à complexidade do seu ser social e ainda à sustentabilidade ambiental, social e econômica, nesta ordem. Este é um debate que há muito tempo recai e se desdobra no plano de orientação da ação do ensino superior pelo mundo todo, “o que se quer da academia?”. (MORAES, 2019)

O Tratado de Bolonha (ou Declaração de Bologna), acordo assinado por 29 países europeus e leste-asiáticos (e mais 18 países associados) em 1999, para além de facilitar o trânsito estudantil e implementar o sistema de créditos (em caráter internacional) é muito criticado (por um alinhamento de cientistas sociais) por se constituir em marco histórico, a partir do qual os cursos de nível superior passaram a formar profissionais desatrelados e desengajados dos contextos sociais e voltados de modo excessivamente técnico à resolução dos problemas das organizações especialmente empresariais. (PORTO JÚNIOR, 2017).

O debate vai ao encontro da percepção de uma triste retomada de alguns paradigmas vencidos de que o crescimento econômico seria equivalente ao desenvolvimento e de que a ação humana não interfere na condução ambiental planetária (DIAS, 2017). O fato é que, na universidade, a busca da celeridade formativa e da absorção do egresso pelo mercado de trabalho deixou, na última década, de ser uma discussão qualitativa da sociedade de modo geral e dos colegiados em específico, passando à composição

numérica, percentil e infelizmente pautada como métrica de avaliação das universidades e de seus docentes.

Neste interim, disciplinas de conteúdo reflexivo, de cunhagem social, ambiental e filosófica são preteridas nas reorganizações dos projetos pedagógicos de cursos de graduação e na condução de conteúdos nos cursos de pós-graduação em nível de *stricto-sensu*. Ao plano geral, ao passo em que – gradativamente – a universidade reduz a criticidade e a amplitude filosófico-social dos seus processos formativos, em muitas nações do mundo, e em específico no Brasil, uma nova agenda “contra-ambiental” e “contra-social” vai sendo imposta.

Pelo mundo e pela história da humanidade, a subalternização da natureza e de seus recursos finitos aos processos produtivos crescentemente exigentes, narrados por Leff (2011) prenunciaram desde a segunda metade do século XIX uma crise ambiental anunciada, que chegou a níveis alarmantes a partir das décadas de 1970 e 1980. Destaca-se que a crise ambiental alterou as preocupações globais e as agendas das organizações mundiais ligadas à sustentabilidade e à boa gestão dos recursos finitos: “a construção de uma racionalidade ambiental implica, portanto, a reorientação do progresso científico e tecnológico numa perspectiva interdisciplinar que articula os processos sociais e naturais para a gestão social do desenvolvimento sustentável”. (LEFF, 2011, p. 100).

No Brasil, a condição ímpar de diversidade étnico-cultural impele a academia a um especial desafio dentro do campo dos diálogos socioambientais: tratar da questão da diversidade étnico-cultural e do etnodesenvolvimento de povos originários e de comunidades tradicionais. Neste sentido e nesta seara complexa, por tudo o que já foi circunscrito teoricamente neste trabalho, a universidade, independentemente da área de formação de seus egressos, não pode se omitir a se fazer propício húmus formativo crítico e de educação socioambiental, para que se produza conhecimento alinhado à verdade. (MORAES, 2019)

Moraes (2019), destaca que, não obstante ao tratado acima, não é possível formar mestres e doutores (que passaram por todo um corpo de disciplinas e de pesquisas) que não tenham a complexidade das relações sociais e ambientais em sua formação. Em nível *stricto sensu* estamos formando pensadores e formadores de discípulos, pessoal altamente qualificado para a compreensão dos grandes debates impostos pela sociedade, estamos formando professores e pesquisadores.

Assim, reforçam-se a importância e a urgência da educação socioambiental, da formação crítica e da boa comunicação em todos os seus sentidos, campos fundamentais para que (à exceção de um bom contingente de estudantes – infelizmente – já refratário à criticidade) a universidade possa, multirreferencial por sua própria vocação, propor olhares plurais que permitam à sociedade ser humanamente mais propositiva e politicamente posicionada, afinal...

Cada um de nós compõe a sua história e cada ser em si, carrega o dom de ser feliz. (SATER; TEIXEIRA; BETHÂNIA, 1990)

Referências

ANPG. Associação Nacional de Pós-graduandos. **Livre-docência**. Disponível em <http://www.anpg.org.br/16/08/2018/o-que-e-livre-docencia-como-ela-funciona/>. Acesso em 28 de julho de 2020.

BARBIERI, J.C. **Gestão ambiental empresarial**: conceitos, modelos e instrumentos. São Paulo: Saraiva, 2016.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>

BRASIL. **Ministros**. Planalto. Disponível em <<http://www2.planalto.gov.br/conheca-a-presidencia/ministros>>

CHAUÍ, M. **Introdução à história da filosofia** - vol. 1. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CHAUÍ, M. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Revista brasileira de educação. Set /Out /Nov /Dez 2003. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/n24/n24a02.pdf> >

CNPq. **Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico**. Disponível em <http://www.cnpq.br/web/guest/apresentacao_institucional/>. Acesso em 10/07/2020.

_____. **Currículo Lattes**. Disponível em <http://lattes.cnpq.br/6708471420702848> Acesso em 20 de julho de 2020.

DIAS, R. **Gestão ambiental: responsabilidade social e sustentabilidade**. São Paulo: Atlas, 2017.

HESSER, J. **Teoria do conhecimento**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

LATOUR, B. **A esperança de Pandora**. Bauru/SP: EDUSC, 2001.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução: Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEFF, E. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

MARTINS, G.A.; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 2ªed. São Paulo: Atlas, 2009.

MASETTO, M.T. **Docência na universidade**. 4ªed. São Paulo: Papyrus, 2002

MORAES, N.R. **Formação crítica e educação socioambiental na universidade: itinerário teórico e prático a partir dos grupos de pesquisa**. (Tese de Livre-docência). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP. 274 páginas. Tupã/SP: UNESP, 2019.

_____. **Análise do processo de comunicação entre instituições europeias e brasileiras visando o financiamento de políticas públicas de educação em comunidades tradicionais.** (Relatório de Pesquisa de Pós-doutoramento – Edital UFT nº 2/2017). Universidade Federal do Tocantins – UFT. Palmas/TO: UFT, 2018.

_____; PORTO JÚNIOR, F.G.R.; HAMADA, C.S.; FONSECA, J.J.; SOUZA, F.C. **A comunicação como oportunidade e desafio à cooperação entre comunidades tradicionais amazônicas e organizações internacionais.** In: PORTO JÚNIOR, F.G.R.; BAPTISTA, R.D.; SOUZA, F.C. (Org.). *Convergências entre a Comunicação, Democracia e Gestão Social - volume 2.* 2ed. Porto Alegre/RS: Editora Fi, 2017, v. 2, p. 39-56.

_____. **Internet, prestação de contas e transparência na gestão pública municipal.** (Tese de Doutorado). Universidade Federal da Bahia – UFBA. Salvador/BA: UFBA, 2013.

_____. **As empresas e o atendimento às demandas sociais em Bauru/SP: responsabilidade ou marketing?** (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP. Franca/SP: UNESP, 2003.

PORTO JÚNIOR, F.G.R. **Processo de Bolonha: história, formação e ensino na União Europeia.** Porto Alegre: Editora Fi, 2017.

RIBEIRO, D. **A universidade necessária.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

SANTOS, J.M. **O pensamento de Niklas Luhmann.** Covilhã/Portugal, Universidade da Beira Interior, 2005.

SATER, A.; TEIXEIRA, R.; BETHÂNIA, M. **Tocando em frente.** Disponível em <https://www.diskshow.com.br/contratar-contato-almir-sater> Acesso em 10/julho/2020.

SEIFFERT, M.E.B. **Gestão ambiental: instrumentos, esferas de ação e educação ambiental.** São Paulo: Atlas, 2018.

SILVA, C.P. **A matemática no Brasil: uma história de seu desenvolvimento.** Curitiba: Ed. da UFPR, 1992.

SIMÕES, M.L. **O surgimento das universidades no mundo e sua importância para o contexto da formação docente.** Revista Temas em Educação. v.22, n.2, p. 136-152, jul/dez. João Pessoa: 2013. Disponível em

<<http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/17783/10148>>

TÖNNIES, F. **Community and society.** Michigan/EUA: Michigan StateUniversity Press, 1957.

UNESP. Grupos de pesquisa. Disponível em <https://www.tupa.unesp.br/#!/pesquisa/grupo-de-pesquisa-em-democracia-e-gestao-social> Acesso em 20/07/2020.

ENSINO, FORMAÇÃO E UNIÃO EUROPEIA: um estudo dos processos de formação na Pensínsula Ibérica/Espanha

Gilson Porto Jr.

(Observatório de Pesquisas Aplicadas ao Jornalismo e ao Ensino - OPAJE – Universidade Federal do Tocantins, Brasil)

Introdução

Trazemos neste texto uma parte do relatório do projeto de pós-doutoramento intitulado “**Ensino e Formação na União Europeia Pós-Bolonha: estudo dos processos de implementação na Península Ibérica - Espanha**”, desenvolvido junto a Universidade de Cádiz em 2018, sob supervisão do prof. Dr. Víctor Amar, e que teve três frentes investigativas: as políticas de garantia de qualidade e acreditação; a dinâmica interna de universidades públicas espanholas na consolidação de políticas de garantia de qualidade e acreditação, tendo a Universidade de Cádiz como caso ilustrativo; e, o trabalho documental com a coleta de fontes primárias, que subsidiaram estudos posteriores de como os países europeus têm consolidado suas políticas de garantia de qualidade e acreditação Pós-Bolonha.

Utilizamos como parte de nossa reflexão sobre o trabalho envolvido na prática do estágio pós-doutoral, partindo da ideia de que isso permitirá a outros (futuros pós-doutorandos) compreender que atividades são possíveis (e necessárias) na partilha e construção do trabalho pós-doutoral.

As políticas de garantia de qualidade e acreditação

A primeira fase envolveu o mapeamento e compreensão das políticas de garantia de qualidade e acreditação, aplicadas nas instituições de ensino superior, tendo como foco o mapeamento da realidade educativa de Espanha e em países europeus. Para isso foi realizada uma exaustiva revisão da literatura relevante conforme os referenciais teóricos (em português, inglês, italiano, espanhol e/ou outros idiomas encontrados), tendo como foco mapear as possíveis habilidades e competências desenvolvidas no país em seus processos de formação. Com isso em mente, a busca deu-se pelo Estado da Arte em Espanha e na União Europeia, das questões ligadas à Bolonha, visando à compreensão do objeto da pesquisa pós-doutoral.

Destarte, a aspiração de melhorar a qualidade da oferta de ensino superior em toda a União Europeia está no cerne do processo de Bolonha, e tem apoiado as principais iniciativas em garantia de qualidade durante os últimos 20 anos. A garantia de qualidade no ensino superior pode ser entendida como o conjunto de políticas, procedimentos e práticas que são projetados para atingir, manter ou melhorar a qualidade em um contexto específico. O Comunicado de Bucareste (BUCHAREST COMMUNIQUÉ, 2012) e o Comunicado de Yerevan (YEREVAN COMMUNIQUÉ, 2015) ressaltaram a importância da garantia de qualidade na construção da confiança e da atratividade do ensino superior europeu. Ademais, destacaram a dinâmica da evolução da garantia de qualidade em toda a Europa, salientando a importância do papel das Normas e Diretrizes para a Garantia da Qualidade no Espaço Europeu do Ensino Superior (*European Standards and Guidelines for Quality Assurance of Higher Education-ESG*).

Quanto à garantia de qualidade, já no Comunicado de Bergen (2005) se apontou que quase todos os países desenvolveram ações para a criação de um sistema de garantia de qualidade de seus programas de ensino superior e de seus períodos de estudo com

base nos critérios do Comunicado de Berlim (2003). Porém ainda havia necessidade de maior envolvimento dos alunos no processo e da expansão da cooperação internacional (ENQA, 2005a, 2005b; EUA, 2002, 2005a, 2005b, 2005c, 2009, 2015). Destaque-se que o Comunicado indicou a necessidade de se adotarem normas e diretrizes de avaliação da qualidade a nível nacional, aceita por pares e reconhecida pelas agências internacionais de suporte ao Processo de Bolonha (BERGEN DECLARATION, 2005; FARRINGTON, 2005; CEC, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b; EQAR, 2010; ERA, 2007).

Nesse sentido, a *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA) disponibilizou o documento *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. O documento traz elementos para se pensar e organizar a qualidade, tanto em âmbito nacional quanto internacional, e reforça a importância da criação das agências como propulsoras da qualidade (EUA, 2002, 2005a, 2005b, 2005c, 2009, 2010, 2015; CHEPS 2010a, 2010b, 2010c).

Entre as normas e as diretrizes, o documento destaca que a garantia de qualidade era responsabilidade dos prestadores de ensino superior (unidades orgânicas e universidades parceiras), que deveriam primar pela qualidade dos serviços prestados; que os interesses da sociedade em padrões de qualidade e ensino deveriam ser preservados; que a qualidade dos programas deveria ser desenvolvida e melhorada para atender aos estudantes e a outros beneficiários. Daí a necessidade de se criarem estruturas e organizações mais eficientes e eficazes. O documento também reforça a necessidade de se criarem “mecanismos de transparência dos processos financeiros e pedagógicos” e lembra que os processos de garantia de qualidade não deveriam sufocar a diversidade e a inovação (ENQA, 2005a, 2005b; CEC, 2006a, 2006b).

As Normas e Diretrizes para a Garantia da Qualidade no Espaço Europeu do Ensino Superior (*European Standards and Guidelines for Quality Assurance of Higher Education-ESG*), adotadas

em 2005 pelos ministros em Bergen, foram projetadas para serem aplicáveis a todas as instituições de ensino superior e organismos de garantia da qualidade na Europa, independentemente da sua estrutura, função e tamanho, ou do sistema nacional em que estão situadas. A ESG não estipulam detalhadamente os procedimentos que devam ser seguidos, pelo contrário, buscam "reconhecer a primazia dos sistemas nacionais de ensino superior e a importância da autonomia institucional" (ENQA 2005b, p. 13; 2005a; EUROSTAT, 2009; EURYDICE, 2009, 2010a, 2010b).

Além da ESG, duas organizações, em particular, desempenham um forte papel na garantia de qualidade. A Associação Europeia para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior (*European Association for Quality Assurance in higher education-ENQA*), criada como uma rede e transformada em uma associação em 2004, proporciona a cooperação e o engajamento entre as agências de garantia da qualidade, exigindo de seus membros a adesão ao ESG, e promovendo o intercâmbio de boas práticas entre agências. E o Registro Europeu de Garantia de Qualidade do Ensino Superior (*Quality Assurance Register Europeu de Educação Superior-EQAR*), criado em 2008, fornece informações confiáveis sobre agências de garantia da qualidade da Europa que cumprem substancialmente com a ESG (EQAR, 2010; ERA, 2007).

Obviamente, os sistemas de garantia de qualidade tornam-se cada vez mais complexos, na medida em que as exigências sociais e pedagógicas aumentam (BERTELSMANN FOUNDATION, 2018; COE, 2018; EADTU, 2018; EI, 2018; EMC, 2018). Mesmo porque a inserção de capital privado nos financiamentos das universidades exigem parâmetros de qualidade. Portanto, a necessidade de desenvolver critérios e metodologias comparáveis sempre foi uma necessidade no desenrolar de Bolonha, ainda mais considerando que atualmente fazem parte do processo 49 países (incluindo Belarus), sendo que dentre estes uma boa parte não pertence à UE. Nessa perspectiva, indicadores foram criados para acompanhar o

progresso no desenvolvimento de sistemas de garantia de qualidade em todo o EEES (ENQA, 2018; EQAR, 2018; ESU, 2018, EURASHE, 2018). O foco principal é sobre como os sistemas de garantia da qualidade estão a responder à agenda política em evolução, em relação ao ESG. Com base nisso, três linhas prioritárias foram definidas e observadas desde o início do processo: a) o desenvolvimento do sistema externo de garantia de qualidade; b) o envolvimento dos estudantes nas questões que abordam a garantia de qualidade; e, c) o desenvolvimento de tendências para uma maior internacionalização na garantia de qualidade.

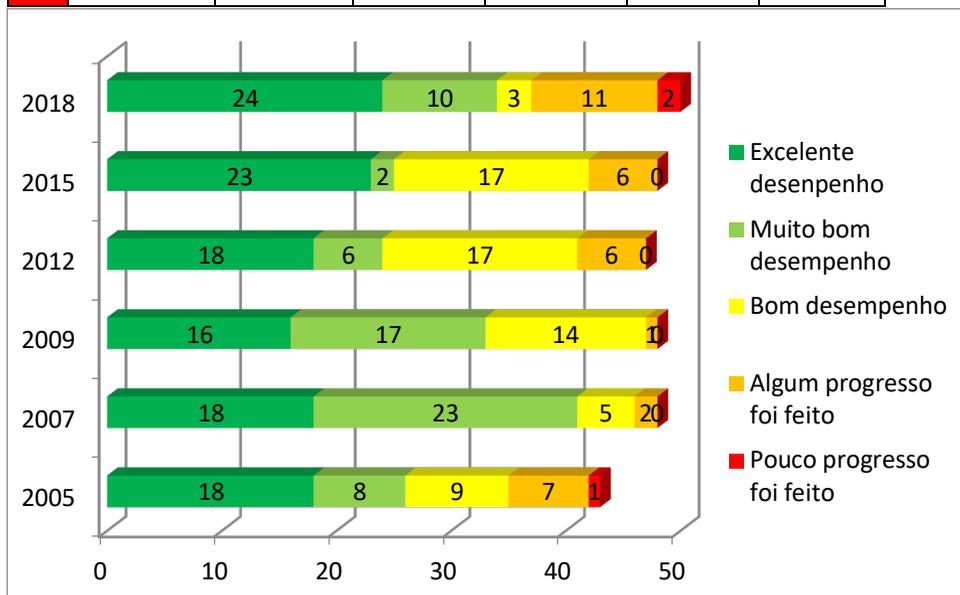
O debate europeu sobre a garantia de qualidade sublinhou a importância da confiança entre sistemas. A confiança se dá quando os governos permitem que suas instituições de ensino superior sejam avaliadas por uma agência de garantia de qualidade a partir de outro país, quando comprovado que esta agência trabalha em total conformidade com a ESG. No entanto, alguns países hesitam em reconhecer comentários de agências não nacionais, muitas vezes por acreditarem que a responsabilidade nacional pela garantia de qualidade possa ser ameaçada pela garantia externa e, em outros casos, pelo fato dos sistemas externos de garantia terem o ensino superior maior ou menor que o do país a ser avaliado (BOLOGNA PROCESS STOCKTAKING REPORT, 2015).

No que se refere à garantia de qualidade externa, uma distinção importante deve ser observada, se objetivo do indicador é regulamentar as instituições e programas – decidindo qual deles tem qualidade suficiente para operar – ou, se o principal impulso da garantia de qualidade é para apoiar a melhoria da qualidade da educação no ensino superior de forma permanente. O que os relatórios têm indicado é que parecem que ambos são as metas estabelecidas. De uma forma ou outra, mesmo existindo diferenças significativas na abordagem por trás dos sistemas (conforme indicado nos relatórios), praticamente todos os países do EEES

estabeleceram algum sistema de garantia de qualidade externa, conforme observado a seguir:

Quadro 1 – Estágio de desenvolvimento do sistema externo de garantia de qualidade

	2005	2007	2009	2012	2015	2018
	18	18	16	18	23	24
	08	23	17	06	02	10
	09	05	14	17	17	3
	07	02	01	06	06	11
	01	-	-	-	-	2



Fonte: Elaboração com base em *Bologna Process Stocktaking Report* 2005-2007-2009-2012-2015-2018.

O indicador “estágio de desenvolvimento do sistema externo de garantia de qualidade”, ao longo dos anos, sofreu modificações que deixaram a classificação dos países mais rigorosa. As evoluções, entre 2005 e 2018, podem ser vistas na tabela a seguir:

Tabela 1: Mudanças nos indicadores de avaliação dos países (2005-2018)

Ano	Indicadores	Impacto principal na avaliação dos países
2005	<p>O padrão da metodologia adotada ocorreu com por ocasião da preparação para o encontro de Bergen (2005), quanto à aplicabilidade dos objetivos de Bolonha, sendo definido que <i>Green</i> (verde) seria adotado para "excelente desempenho/performance", <i>Light Green</i> (verde-claro) adotado para "muito bom desempenho/performance", <i>Yellow</i> (amarelo) adotado para "bom desempenho/performance", <i>Orange</i> (laranja) adotado para "algum progresso tem sido feito", e <i>Red</i> (vermelho) adotado para "pouco progresso foi feito".</p>	<p>Na ocasião os países foram classificados com base nos pilares de Bolonha, na existência do item avaliado e na perspectiva de ajuste.</p>
2007	<p>Em 2007, para ser classificado na categoria "verde", os países deveriam ter um sistema de garantia de qualidade em pleno funcionamento a nível nacional e avaliação em três momentos: avaliação interna, avaliação externa e publicação dos resultados. Além disso, o indicador exigia que os países já tivessem estabelecido procedimentos para avaliação dos pares de acordo com padrões e diretrizes para garantia da qualidade no âmbito da Área Europeia do Ensino Superior (EHEA). A categoria "verde-claro" compreendia os países que deveriam ter um sistema de garantia de</p>	<p>Com essa mudança, diversos países foram relocados em suas posições de avaliação, tornando o item avaliado mais complexo.</p>

	<p>qualidade em pleno funcionamento a nível nacional e avaliação em três momentos (avaliação interna, avaliação externa e publicação dos resultados), mas não houvesse estabelecido procedimentos para avaliação dos pares de acordo com padrões e diretrizes para garantia da qualidade no âmbito da EHEA. A categoria "amarela" compreendia os países que deveriam ter um sistema de garantia de qualidade em pleno funcionamento a nível nacional e avaliação em três momentos (avaliação interna, avaliação externa e publicação dos resultados), mas esse sistema não se aplicava a todas as instituições de ensino do país. A categoria "laranja" compreendia os países que tinham preparado suas legislações e/ou regulamentações para o sistema de garantia de qualidade, incluindo os três elementos, mas não os tivessem implementado, ou os países em que a implementação das legislações e/ou regulamentações começara em uma escola muito limitada. A categoria "vermelha" compreendia os países em que nenhuma legislação e/ou regulamentação fora desenvolvida visando a criar um sistema de garantia da qualidade ou em que a legislação e/ou regulamentação estivesse em preparação.</p>	
2009	<p>Em 2009, as modificações ampliaram a exigência dentro das categorias. A categoria "verde" passou a classificar todos os países em que um sistema de garantia de qualidade estava em pleno</p>	<p>Com essa mudança, diversos países foram novamente</p>

	<p>funcionamento em âmbito nacional e aplicava-se a todo o sistema de ensino superior; a avaliação estava sendo desenvolvida em quatro momentos: relatório de autoavaliação, avaliação externa, publicação dos resultados e procedimentos de acompanhamento; além disso, os procedimentos para avaliação dos pares (<i>peer review</i>) tinham sido concluídos de acordo com padrões e diretrizes para garantia da qualidade no âmbito da EHEA. A categoria "verde-clara" passou a classificar todos os países em que um sistema de garantia de qualidade estava em pleno funcionamento em âmbito nacional e aplicava-se a todo o sistema de ensino superior; a avaliação estava sendo desenvolvida em quatro momentos: relatório de autoavaliação, avaliação externa, publicação dos resultados e procedimentos de acompanhamento; mas os procedimentos para avaliação dos pares (<i>peer review</i>) tinham apenas uma data marcada para acontecer. A categoria "amarela" passou a classificar todos os países em que um sistema de garantia de qualidade estava em operação em âmbito nacional, mas não se aplicava a todo o sistema de ensino superior; a avaliação estava sendo desenvolvida em, pelo menos, dois dos quatro momentos previstos: relatório de autoavaliação, avaliação externa, publicação dos resultados e procedimentos de acompanhamento; e os procedimentos para avaliação dos pares</p>	<p>realocados em suas posições de avaliação, tornando o item avaliado mais complexo.</p>
--	---	--

	<p>(<i>peer review</i>) não tinham nenhuma data fixada. A categoria "laranja" passou a classificar todos os países em que a legislação e/ou regulamentação sobre a garantia de qualidade dos programas e/ou instituições, incluindo, pelo menos, os quatro momentos de avaliação foram preparados, mas não implementados ou países em que legislação e/ou regulamentação começara em uma escala muito limitada. A categoria "vermelha" passou a classificar todos os países em que não havia qualquer legislação e/ou regulamentação sobre a garantia de qualidade dos programas e/ou instituições, incluindo, pelo menos, os quatro momentos de avaliação ou países em que legislação e/ou regulamentação estava em processo de preparação.</p>	
2012	<p>Em 2012, a categoria "verde" passou a classificar todos os países em que o sistema de garantia de qualidade estava em pleno funcionamento em âmbito nacional e aplicava-se a todo o sistema de ensino superior; as agências de garantia de qualidade foram avaliadas de acordo com as normas internacionais da EEES; e o sistema de controle de qualidade se aplicava a todas as instituições e/ou programas, abrangendo: o ensino, o apoio a serviços estudantis e a gestão e manutenção do sistema de garantia de qualidade. A categoria "verde-clara" passou a classificar todos os países em que um sistema de garantia de qualidade estava em pleno funcionamento em</p>	<p>O relatório de 2012 representa uma "guinada" na forma como os relatórios <i>Bologna Process Stocktaking Report</i> eram produzidos. Ao invés da constituição de um grupo de trabalho específico membro do <i>Bologna Follow-up Group</i> (BFUG),</p>

	<p>âmbito nacional e aplicava-se a todo o sistema de ensino superior; as agências de garantia de qualidade tinham sido avaliadas de acordo com as normas internacionais da EEES; e o sistema de controle de qualidade se aplicava a todas as instituições e/ou programas em, pelo menos, uma das três áreas de abrangência. A categoria “amarela” passou a classificar todos os países em que um sistema de garantia de qualidade estava em funcionamento em âmbito nacional e aplicava-se a todo o sistema de ensino superior; as agências de garantia de qualidade ainda não haviam sido avaliadas de acordo com as normas internacionais da EEES; e o sistema de controle de qualidade se aplicava a todas as instituições e/ou programas em, pelo menos, uma das três áreas de abrangência. A categoria “laranja” passou a classificar todos os países em que um sistema de garantia de qualidade estava em funcionamento em âmbito nacional e aplicava-se a todo o sistema de ensino superior; as agências de garantia de qualidade ainda não tinham sido avaliadas de acordo com as normas internacionais da EEES; e o sistema de controle de qualidade se aplicava a quase todas as instituições e/ou programas em, pelo menos, uma das três áreas de abrangência. A categoria “vermelha” passou a classificar todos os países em que um sistema de garantia de qualidade estava em funcionamento em âmbito</p>	<p>houve a agregação dos dados produzidos pela Eurostat, pela Eurostudent e pela Eurídice. Junte-se a isso um questionário dirigido aos membros representantes dos países, que tinha como finalidade colher informações mais qualitativas sobre os 45 países (já que dois – Macedônia e Rússia enviaram apenas relatórios parciais) (EC, 2012). Com essa mudança, diversos países foram novamente realocados em suas posições de avaliação, tornando o item avaliado mais complexo.</p>
--	--	---

	nacional; as agências de garantia de qualidade ainda não haviam sido avaliadas; e o sistema de controle de qualidade se aplicava a algumas das instituições e/ou dos programas em, pelo menos, uma das três áreas de abrangência.	
2015	Em 2015 não houve mudanças em relação a 2012, a categoria "verde" continuou a classificar todos os países em que o sistema de garantia de qualidade estava em pleno funcionamento em âmbito nacional e aplicava-se a todo o sistema de ensino superior; as agências de garantia de qualidade foram avaliadas de acordo com as normas internacionais da EEES; e o sistema de controle de qualidade se aplicava a todas as instituições e/ou programas, abrangendo: o ensino, o apoio a serviços estudantis e a gestão e manutenção do sistema de garantia de qualidade. A categoria "verde-clara" continuou a classificar todos os países em que um sistema de garantia de qualidade estava em pleno funcionamento em âmbito nacional e aplicava-se a todo o sistema de ensino superior; as agências de garantia de qualidade tinham sido avaliadas de acordo com as normas internacionais da EEES; e o sistema de controle de qualidade se aplicava a todas as instituições e/ou programas em, pelo menos, uma das três áreas de abrangência. A categoria "amarela" continuou a classificar todos os países em que um sistema de garantia de qualidade	O relatório de 2015 destaca a dificuldade do processo e indica avanços entre países, sendo 24 países encontram-se na faixa verde.

	<p>estava em funcionamento em âmbito nacional e aplicava-se a todo o sistema de ensino superior; as agências de garantia de qualidade ainda não haviam sido avaliadas de acordo com as normas internacionais da EEES; e o sistema de controle de qualidade se aplicava a todas as instituições e/ou programas em, pelo menos, uma das três áreas de abrangência. A categoria “laranja” continuou a classificar todos os países em que um sistema de garantia de qualidade estava em funcionamento em âmbito nacional e aplicava-se a todo o sistema de ensino superior; as agências de garantia de qualidade ainda não tinham sido avaliadas de acordo com as normas internacionais da EEES; e o sistema de controle de qualidade se aplicava a quase todas as instituições e/ou programas em, pelo menos, uma das três áreas de abrangência. A categoria “vermelha” continuou a classificar todos os países em que um sistema de garantia de qualidade estava em funcionamento em âmbito nacional; as agências de garantia de qualidade ainda não haviam sido avaliadas; e o sistema de controle de qualidade se aplicava a algumas das instituições e/ou dos programas em, pelo menos, uma das três áreas de abrangência.</p>	
2018	Em 2018, a categoria “verde” passou a classificar todos os países em que o sistema de garantia de qualidade estava em pleno funcionamento em âmbito	O relatório aponta que essas mudanças são relativamente

<p>nacional, onde todas as instituições de ensino superior estão sujeitas a garantia de qualidade por uma agência que tenha demonstrado com sucesso a conformidade com as Normas e Diretrizes para a Garantia da Qualidade no EHEA (ESG) através do registro no EQAR. A categoria "verde-clara" passou a classificar todos os países em que um sistema de garantia de qualidade estava em pleno funcionamento em operação em todo o país e está alinhado ao ESG, mas as agências que executam a garantia externa de qualidade não estão registradas no EQAR. A categoria "amarela" passou a classificar todos os países em que um sistema de garantia de qualidade está em pleno funcionamento e em operação em todo o país, mas apenas algumas instituições de ensino superior estão sujeitas a garantia de qualidade externa por uma agência que demonstrou com sucesso a conformidade com o ESG através do registro no EQAR. A categoria "laranja" passou a classificar todos os países em que um sistema de garantia de qualidade está em operação em todo o país, mas ainda não foi totalmente alinhado com o ESG. A categoria "vermelha" passou a classificar todos os países em que nenhum sistema de garantia de qualidade está em operação. E surge uma categoria de países que não foram avaliados.</p>	<p>encorajadores, confirmando a tendência de fortalecer a garantia de qualidade que continuou a desenvolver-se em todo o Processo de Bolonha.</p>
---	---

Fonte: Elaboração com base em *Bologna Process Stocktaking Report 2005-2007-2009-2012-2015-2018*.

Tais alterações não foram apenas na forma, como indicado, mas também no aprofundamento das demandas que os países tinham de cumprir. Essa mudança aprimorou a visão no Processo de Bolonha, tornando-o mais focado nas ações que efetivamente garantam a qualidade e não apenas nas informações dos processos. É claro que isso torna a consolidação dos processos avaliativos em si muito mais denso, demarcando mais claramente os países que se concentram nos estratos avaliados como mais altos, dos que se encontram, ainda em 2018, em estágios mais iniciais do processo.

Dessa forma, no relatório de 2018, 24 países encontram-se na categoria verde, isto é, todos os países em que o sistema de garantia de qualidade estava em pleno funcionamento em âmbito nacional, onde todas as instituições de ensino superior estão sujeitas a garantia de qualidade por uma agência que tenha demonstrado com sucesso a conformidade com as Normas e Diretrizes para a Garantia da Qualidade no EHEA (ESG) através do registro no EQAR. .

Em dez outros países na categoria verde-clara (onde Espanha está classificada), há um sistema de garantia de qualidade em pleno funcionamento em âmbito nacional e está alinhado ao ESG, mas as agências que executam a garantia externa de qualidade não estão registradas no EQAR.

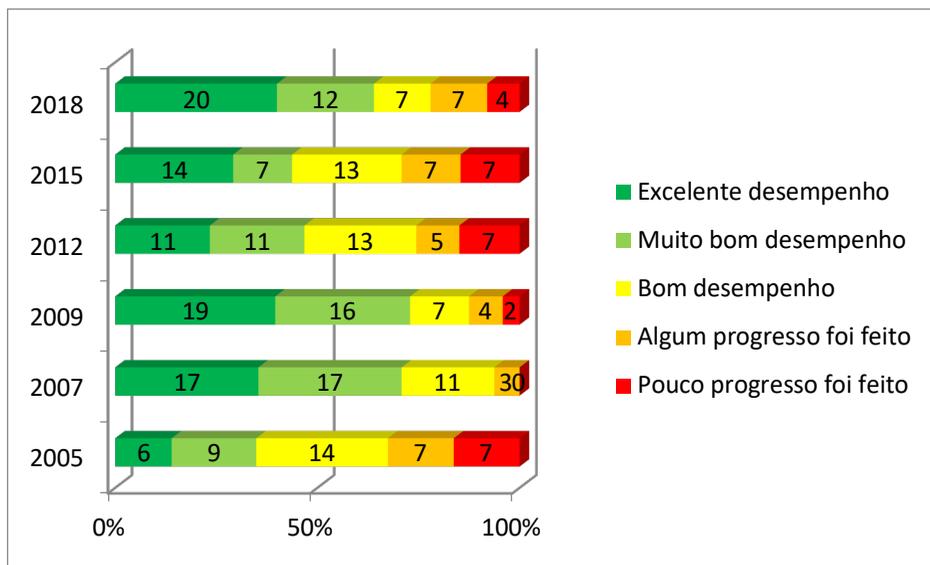
Em três outros países, na categoria amarela, passou a incluir todos os países em que um sistema de garantia de qualidade está em pleno funcionamento e em operação em todo o país, mas apenas algumas instituições de ensino superior estão sujeitas a garantia de qualidade externa por uma agência que demonstrou com sucesso a conformidade com o ESG através do registro no EQAR.

Em onze outros países, categoria laranja, um sistema de garantia de qualidade está em funcionamento em todo o sistema de ensino superior. mas ainda não foi totalmente alinhado com o ESG. E, em dois outros países (Belarus e Azerbaijão), categoria vermelha, que nenhum sistema de garantia de qualidade está em operação.

Uma das características relevantes do desenvolvimento de sistemas de garantia de qualidade na Europa tem sido o crescente reconhecimento da importância da participação das partes interessadas, em especial, a importância do papel desempenhado pelos alunos como os protagonistas no ensino superior. O Processo de Bolonha reconhece que os alunos devem ser plenamente envolvidos no aperfeiçoamento e fortalecimento do ensino superior e das suas próprias experiências de aprendizagem, inclusive nos aspectos referentes aos sistemas de garantia de qualidade. Abaixo segue o comparativo do nível de participação dos estudantes no processo de garantia da qualidade.

Quadro 2 – Nível de participação dos estudantes na garantia de qualidade

	2005	2007	2009	2012	2015	2018
	06	17	19	11	14	20
	09	17	16	11	07	12
	14	11	07	13	13	7
	07	03	04	05	07	7
	07	-	02	07	07	4



Fonte: Elaboração com base em *Bologna Process Stocktaking Report 2005-2007-2009-2012-2015-2018*.

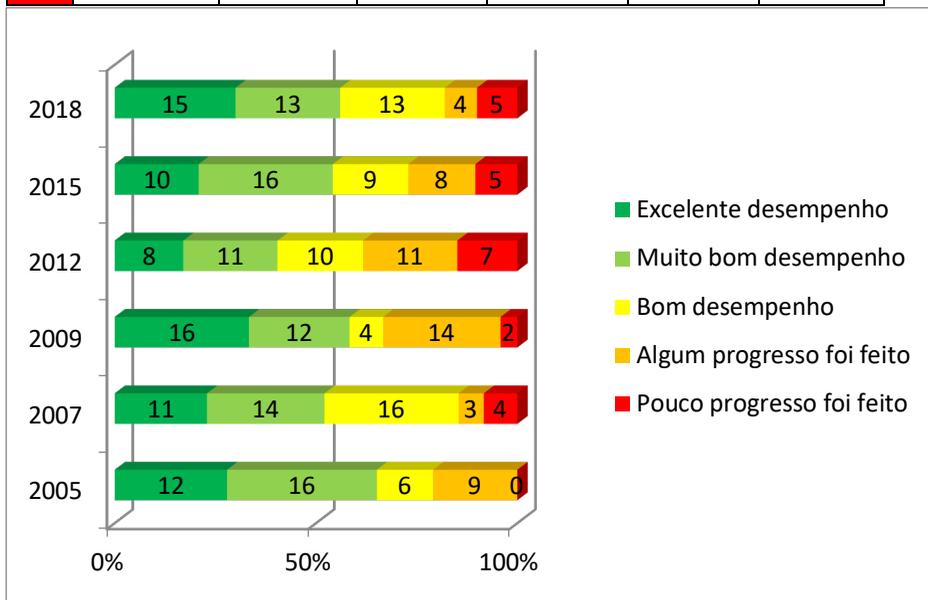
A categoria “verde” indica que em vinte países os alunos participam da análise de controle de qualidade em seus cinco níveis: na gestão de organismos nacionais responsáveis pela garantia da qualidade, na avaliação externa de instituições de ensino superior e/ou em programas ou em equipes de peritos como observadores, na preparação de relatórios de auto avaliação, no processo de tomada de decisões em consultas durante avaliações externas e nos procedimentos de acompanhamento. Em outros doze países, os estudantes participam em quatro dos cinco níveis.

Na categoria “amarela”, em sete países os alunos participam em três dos cinco níveis mencionados. A Espanha está classificada nesse indicador. Em doze outros países os alunos participam somente em dois dos cinco níveis. E por fim, a categoria “vermelha” indica que em quatro os alunos não podem participar dos sistemas de garantia de qualidade ou participam em apenas um dos cinco níveis. Outro indicador, complementar no processo de garantia da

qualidade, é o que trata do nível da participação internacional na garantia de qualidade:

Quadro 3 – Nível de participação internacional na garantia de qualidade

	2005	2007	2009	2012	2015	2018
	12	11	16	08	10	15
	16	14	12	11	16	13
	06	16	04	10	09	13
	09	03	14	11	08	4
	-	04	02	07	05	5



Fonte: Elaboração com base em *Bologna Process Stocktaking Report* 2005-2007-2009-2012-2015-2018.

Em 2018, quinze países figuram na categoria ideal (Espanha encontra-se nessa classificação), pois possuíam os quatro elementos essenciais para participação internacional na garantia de qualidade:

membros ou observadores em equipes e/ou programas de revisão externa de instituições de nível superior; membros plenos da ENQA e/ou listados no EQAR; participação na gestão de organismos nacionais de garantia de qualidade; e participação na avaliação externa das agências nacionais de garantia de qualidade. Na categoria verde clara, treze países cumpriram três dos quatro aspectos essenciais. Treze países cumpriram dois dos quatro elementos mencionados. Em quatro outros países, somente um dos quatro elementos foi satisfeito. E em cinco países não há a participação internacional.

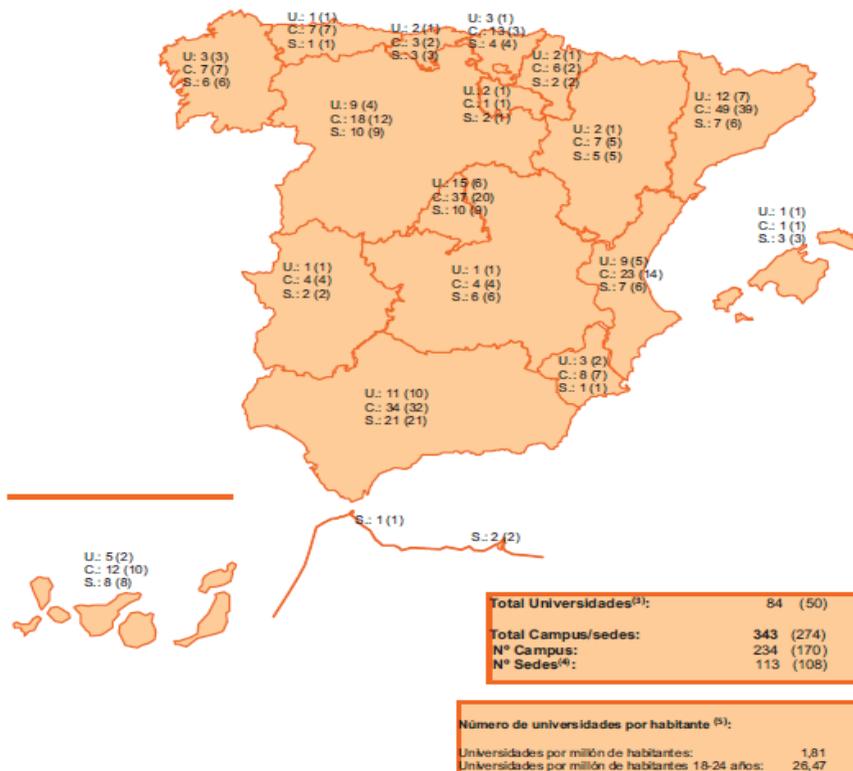
De fato, esse processo avaliativo – interno e externo – em prol da garantia de qualidade e da acreditação dos cursos e currículos, impeliu a União Europeia a atualizar seus processos de formação em âmbito de 1º (graduação/licenciatura), 2º (mestrado) e 3º (doutorado) ciclos e tem contribuído com a melhoria das universidades e de seus programas formativos.

A dinâmica interna de universidades públicas espanholas na consolidação de políticas de garantia de qualidade e acreditação

A segunda fase da pesquisa envolveu entender o processo de implementação de Bolonha nas universidades públicas espanholas onde ocorre a formação e ensino (de Comunicação Social e Jornalismo, como caso ilustrativo).

Para isso procedeu-se a identificação de instituições universitárias que poderiam ter informações que ajudassem à colaboração na realização e apoio do projeto, bem como dos “nichos de demanda” potencialmente relacionados ao conteúdo da pesquisa. Para isso, partiu-se dos dados oficiais de Espanha mais atuais disponíveis no sítio do Ministério de Educación, Cultura e Deporte, descritos no mapa 1 a seguir:

Mapa 1: Universidades, campus e sedes universitárias em Espanha



Fonte: Ministério de Educación, Cultura e Deporte, 2016.

A tabela 2 dá uma ideia da dimensão do ensino universitário na Espanha:

Tabela 2 – Rede de estabelecimentos de ensino superior universitário espanhol

Universidades na Espanha - Presenciais		
Região	Públicas Federais	Privadas
ANDALUCIA	Universidade de Almería Universidade de Granada Universidade de Malaga Universidade Internacional	Escola da Organização Industrial Instituição

	de Andalucía Universidade de Córdoba Universidade de Jaén Universidade de Sevilla Universidade de Cádiz Universidade de Huelva Universidade Pablo de Olavide Universidade Internacional Menéndez Pelayo	Universitária da Companhia de Jesus Escola de Vendas e Gestão de Marketing
ARAGÓN	Universidade de Zaragoza	Universidade San Jorge Escola de Vendas e Gestão de Marketing
ASTÚRIAS	Universidade de Oviedo	-
ILHAS BALEARES (BALEARIS)	Universidade das Ilhas Baleares	Escola de Design da Ilhas Baleares
CANARIAS	Universidade da Laguna Univ. das Palmas de Gran Canaria	-
CASTILLA Y LEÓN	Universidade de Salamanca Universidade de Burgos Universidade de León Universidade de Valladolid	Universidade Católica de Avila Universidade Internacional SEK Universitário Europeu Miguel de Cervantes
CANTABRIA	Universidade de Cantabria Universidade Internacional Menéndez Pelayo	-
CASTILLA - LA MANCHA	Universidade de Castilla La Mancha Universidade Internacional Menéndez Pelayo	-

EXTREMADURA	Universidade de Extremadura	-
CATALUÑA (CATALUNYA)	Universitat Autònoma de Barcelona Universitat de Lleida Universitat Ramon Llull Universidade Internacional Menéndez Pelayo Universitat de Girona Universitat Pompeu Fabra Universitat de Barcelona Universitat Politècnica de Catalunya	Universitat Rovira i Virgili Universitat Abat Oliba CEU Universitat Internacional de Catalunya Escola de Design Faculdade de Hotelaria e Turismo Fundação Universitária del Bages Universitat de VIC ESADE Law & Business School Centro de Estudos Financeiros Escola Politècnica da Universidade de Mataró Escola de Negócios Internacional EAE Business School EADA Escola de Gestão e Administração Fundação IQS
MADRID	Universidade de Alcalá de Henares Universidade Autónoma de Madrid Universidade Complutense de Madrid	Universidade Pontificia de Comillas Universidade de Saint Louis Centro de Estudos Financeiros

	<p>Universidade Carlos III de Madrid</p> <p>Universidade Politécnica de Madrid</p> <p>Universidade Rei Juan Carlos</p> <p>Universidade Internacional Menéndez Pelayo</p>	<p>Escola de Vendas e Gestão de Marketing</p> <p>Centro Universitario Villanueva</p> <p>Instituição de Ensino Superior Felipe II</p> <p>Universidade Alfonso X El Sabio</p> <p>Universidade Camilo José Cela</p> <p>Universidade Francisco de Vitoria</p> <p>Universidade Pontificia de Salamanca</p> <p>Universidade de San Pablo-CEU</p> <p>Universidade Antonio de Nebrija</p> <p>Universidade Europeia de Madrid</p> <p>Escola de Negócios Europeu</p> <p>EAE Business School</p> <p>Escola Europeia de Gestão e Negócios</p> <p>ESADE Law & Business School</p> <p>Escola da Organização Industrial</p> <p>Centro de Estudos de Pós-Graduação em Administração de Empresas CEPAD</p>
--	--	---

GALICIA	Universidade da Coruña Univ. de Santiago de Compostela Universidade de Vigo Universidade Internacional Menéndez Pelayo	-
MURCIA	Universidade de Murcia Univ. Politécnica de Cartagena	Universidade Católica San Antonio
PAÍS VASCO (EUSKADI)	Universidade do País Vasco	Mondragon Unibertsitatea Universidade de Deusto
NAVARRA	Universidade Pública de Navarra	Universidade de Navarra Escola de Vendas e Gestão de Marketing
LA RIOJA	Universidade da Rioja	-
VALENCIA	Universidade de Alicante Universitat Jaume I Universitat Politécnica de Valencia Universidade Miguel Hernandez Universidade Internacional Menéndez Pelayo Universitat de Valencia	Universidade Católica de Valencia Universidade Cardenal Herrera-CEU Centro de Estudos Financeiros Escola de Vendas e Gestão de Marketing Florida Centro de Educação

Fonte: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Espanha) e sites das universidades.

Tabela 3⁶ – Rede de estabelecimentos de ensino superior a distância

Universidades na Espanha - EaD	
Públicas Federais	Privadas
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) Universitat de Barcelona Virtual (IL3) Universidad Virtual de Salamanca (USAL) Universidad de Sevilla (US) Centro de Enseñanza Virtual de la Universidad de Granada (CEVUG) Universidad Carlos III de Madrid Instituto Universitario de Posgrado (IUP) Universidad de Cádiz (UCA) Universidad de Cantabria (UNICAN) Universidad de La Rioja (UNIRIOJA) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC) Universitat Pompeu Fabra (UPF) Universitat de Valencia (UV) Universidad de Zaragoza (UNIZAR) Universidad Rey Juan Carlos (URJC) Universitat Jaume I (UJI) Asociación Vigo Film Commission	ISEAD - Instituto Superior de Educación, Administración y Desarrollo Instituto Europeo de Posgrado (IEP) Centro Universitario CESINE Universidad de San Jorge Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA) Universidad Aula Interactiva CCC - Centro de Estudios a Distancia Escuela de Organización Industrial (EOI) UNIR - La Universidad en Internet International University Study Center (IUSC) Instituto de Altos Estudios Universitarios (IAEU) ADA - Madrid Universitat Oberta de Catalunya (UOC) Escuela Europea de Dirección y Empresa (EUDE) Universidad Abierta Interactiva (UNIACTIVA) Universidad de Navarra (UNAV) CEPADE Escuela Virtual de Negocios de la Univ. Politécnica de

⁶ Foi utilizado como critério para inclusão no quadro a existência de, pelo menos, um ponto de Educação a Distância (EaD) na instituição universitária.

	Madrid Universidad Pontificia de Comillas Universidad San Pablo CEU Universidad Católica de Ávila (UCAV) Universitat de Vic (UVIC) Universidad Católica de San Antonio (UCAM) Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir Universidad Antonio de Nebrija EuroInnova Formación Mondragon Unibertsitatea Universidad Internacional Valenciana (VIU) Universidad Internacional Isabel I de Castilla IMF Business School
--	--

Fonte: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Espanha) e sites das universidades.

Com base na missão de pesquisa realizada junto à universidade e dos referenciais que foram balizadores da observação *in loco*, passamos a descrever como são tratadas as políticas de garantia de qualidade e acreditação no 1º, 2º e 3º ciclos na Universidade de Cádiz:

Tabela 4 – Políticas de garantia de qualidade e acreditação no 1º, 2º e 3º ciclos na Universidade de Cádiz (Espanha)

Universidade	Políticas de garantia de qualidade e acreditação no 1º, 2º e 3º ciclos
Universidade de Cádiz	A Universidade da Cadiz (UCA) possui uma política de garantia de qualidade clara, baseada em quatro pilares:

	<ul style="list-style-type: none">• Garantir a qualidade do ensino, da investigação, da internacionalização e da interação com a sociedade, de acordo com os preceitos legais, as normas internas e os padrões de exigência externa, nacionais e internacionais aplicáveis;• Promover um modelo de organização, funcionamento, gestão e governo da Universidade centrado na eficiência, na qualidade, na transparência e na responsabilidade;• Implementar um Sistema Interno de Garantia da Qualidade adequado, simples, desburocratizado e eficaz, de forma a garantir a prossecução da missão da universidade, sedimentado numa estratégia de avaliação, monitorização do desempenho, prospecção e dinâmica de melhoria contínua;• Fomentar uma cultura de envolvimento de toda a comunidade académica e da sociedade de modo a assegurar a eficácia dos processos e atividades do Sistema Interno de Garantia da Qualidade.
--	--

Para garantir esses pilares, a UCA conta com:

- a) Conselho da Qualidade (CQ): que tem como competência propor melhorias nos processos, executar a política de qualidade, monitorar a concretização da qualidade, analisar o nível de envolvimento da comunidade e contribuir para uma cultura da qualidade.
- b) Gabinete da Qualidade (GQ): órgão com competências no domínio da Avaliação Institucional e Acreditação dos Ciclos de Estudo, da Qualidade do Ensino e da Gestão do Sistema da Qualidade, em alinhamento com o planejamento estratégico da UCA.
- c) Garantia de qualidade por faculdade: Cada unidade acadêmica desenvolve ações de garantia de qualidade que permite redesenhar as ações para melhoria dos cursos e das assinaturas (disciplinas) ofertadas.

São realizadas avaliações anuais de cada item exigido pelos referenciais da agência de avaliação, sendo publicados e publicizados anualmente para a comunidade interna e externa da UCA juntamente com uma

	<p>avaliação das unidades curriculares (cursos) e dos professores. Isso tem contribuído para contínuos aumentos da internacionalização e da qualidade na UCA (UCA, 2017a, 2017b).</p>
--	---

Fonte: Visita in loco e documentos da universidade.

Como observado no quadro, a universidade pesquisada baseou seus processos nos referenciais descritos no *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (ESG) (2015) e nos descritores das agências de acreditação. Não há itens novos ou únicos de cada instituição.

Tendo Espanha como lócus de pesquisa, as instituições de ensino superior (IES) seguem referenciais de garantia da qualidade, desenvolvidos com base no *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (ESG) (2015). Esses referenciais são proposições norteadoras dos processos de avaliação e garantia da qualidade, tendo os seguintes elementos centrais de avaliação:

- A política para a garantia da qualidade;
- Os processos nucleares da missão institucional – o ensino e aprendizagem, a investigação e desenvolvimento (ensino universitário) ou a investigação orientada e desenvolvimento profissional de alto nível (ensino politécnico), e a colaboração interinstitucional e com a comunidade – incluindo a internacionalização;
- A gestão dos recursos humanos e dos recursos materiais e serviços de apoio;
- A gestão e publicização da informação;
- A avaliação externa periódica.

Desses 05 (cinco) balizadores centrais, emanam 13 (treze) referenciais descritos no *Standards and Guidelines for Quality*

Assurance in the European Higher Education Area (ESG) (2015), conforme tabela a seguir:

Tabela 5 – Referenciais de avaliação da garantia de qualidade e acreditação presentes no *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) (2015)*

Referencial ESG	Elementos avaliados
<p>1. Política para a garantia da qualidade</p>	<p>Referencial 1 - Adoção de política para a garantia da qualidade e persecução de objetivos de qualidade: A instituição consolidou uma cultura de qualidade, apoiada numa política e em objetivos de qualidade formalmente definidos e publicamente disponíveis.</p>
<p>2. Garantia da qualidade nos processos nucleares da missão institucional</p>	<p>Referencial 2 – Concepção e aprovação da oferta formativa: A instituição dispõe de processos para a concepção e aprovação da sua oferta formativa, garantindo que os cursos ministrados são concebidos e estruturados de modo a que possam atingir os objetivos fixados, designadamente os objetivos de aprendizagem. A habilitação e a qualificação alcançadas em cada curso, bem como o correspondente nível nos quadros nacional e europeu de qualificações no ensino superior, são claramente especificados e publicizados.</p> <p>Referencial 3 – Ensino, aprendizagem e avaliação centrados no estudante: A instituição adota os procedimentos mais adequados a assegurar que o ensino é ministrado de modo a favorecer um papel ativo do estudante na criação do processo de</p>

	<p>aprendizagem, bem como processos de avaliação dos estudantes que sejam consonantes com essa abordagem.</p>
	<p>Referencial 4 – Admissão de estudantes, progressão, reconhecimento e certificação: A instituição está dotada de regulamentos devidamente aprovados e publicizados cobrindo todas as fases do ciclo de estudos do estudante na instituição (e.g. a admissão do estudante, a progressão, o reconhecimento e a certificação), que aplica de forma consistente.</p>
	<p>Referencial 5 – Monitorização contínua e revisão periódica dos cursos: A instituição promove a monitorização e a revisão periódica dos seus cursos, de modo a assegurar que alcançam os objetivos para eles fixados e dão resposta às necessidades dos estudantes e da sociedade. As revisões efetuadas conduzem à melhoria contínua do curso e as ações planeadas ou executadas em resultado desse processo são comunicadas a todos os interessados.</p>
	<p>Referencial 6 – Investigação e desenvolvimento / Investigação orientada e desenvolvimento profissional de alto nível: A instituição está dotada de mecanismos para promover, avaliar e melhorar a atividade científica, tecnológica, artística e de desenvolvimento profissional de alto nível adequada à sua missão institucional.</p>

	<p>Referencial 7 – Colaboração interinstitucional e com a comunidade: A instituição está dotada de mecanismos para promover, avaliar e melhorar a colaboração interinstitucional e com a comunidade, nomeadamente quanto ao seu contributo para o desenvolvimento regional e nacional.</p>
<p>3. Garantia da qualidade na gestão dos recursos e serviços de apoio</p>	<p>Referencial 8 – Internacionalização: A instituição está dotada de mecanismos para promover, avaliar e melhorar as suas atividades de cooperação internacional.</p> <p>Referencial 9 – Recursos humanos: A instituição conta com mecanismos apropriados, aplicados de forma justa e transparente, para assegurar que o recrutamento, gestão e formação do seu pessoal docente e pessoal não-docente se efetua com as devidas garantias de qualificação e competência para que possam cumprir com eficácia as funções que lhes são próprias.</p> <p>Referencial 10– Recursos materiais e serviços: A instituição está dotada de mecanismos que lhe permitem planear, gerir e melhorar os serviços e recursos materiais com vista ao desenvolvimento adequado das aprendizagens dos estudantes e demais atividades científico-pedagógicas.</p>
<p>4. Gestão e publicização da informação</p>	<p>Referencial 11 – Gestão da informação: A instituição está dotada de mecanismos que permitem garantir a</p>

	recolha, análise e utilização dos resultados e de outra informação relevante para a gestão eficaz dos cursos e demais atividades.
	Referencial 12 – Informação pública: A instituição está dotada de mecanismos que permitem a publicação de informação clara, precisa, objetiva, atualizada, imparcial e facilmente acessível acerca das atividades que desenvolve.
5. Avaliação externa periódica	Referencial 13 – Caráter cíclico da garantia externa da qualidade: A instituição submete-se a processos de avaliação externa periódica, em linha com os Padrões e Orientações Europeus para o Ensino Superior (ESG).

Fonte: *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (ESG) (2015).

Em Espanha, esses referenciais são avaliados por um conjunto de agências de acreditação que atuam em todo o país. Algumas dessas agências são estrangeiras, mais tem expertise e autorização para realizar os processos de acreditação e avaliação da qualidade no território espanhol. Porém, no relatório 2018 a Espanha ainda figura na categoria vermelha, isto é, existem instituições e programas que não são avaliados por agências externas de avaliação de qualidade. Essas agências estão expressas na tabela 4 a seguir:

Tabela 6 – Agências de Acreditação e Avaliação da Qualidade em Atuação em Espanha

Agência (sítio)	Ano de criação	A instituição	Atuação (país sede) / avalia em:	Ligações com UE

<p>Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)</p> <p>(http://www.aneca.es/)</p>	<p>2007</p>	<p>Órgão autônomo de natureza pública, inscrito no Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, registrado pelo artigo 8º de Lei 15/2014, de 16 de setembro, cujo objetivo é fornecer garantia externa de qualidade para o Sistema de Ensino Superior espanhol e contribuir para a sua melhoria constante através de avaliação, certificação e acreditação.</p>	<p>Espanha (Madri)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Membro pleno da European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA); - Membro pleno da International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE); - Listado em European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR).
<p>Agência Andaluza de Conhecimento, Departamento de Avaliação e Acreditação (AAC-DEVA)</p> <p>(http://deva.aac.es/)</p>	<p>2011</p>	<p>Unidade independente da Agência Andaluza de Conhecimento (AAC). Foi criada pelo Decreto Legislativo 92/2011, 19 de abril, com o objetivo de avaliação, credenciamento e certificação de qualidade dentro dos termos de referência das Universidades e instituições de</p>	<p>Espanha (Sevilha)</p> <p>Rússia</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Membro pleno da European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA); - Membro pleno da International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE); - Listado em European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR).

		ensino superior na Andaluzia. Abrange os campos de avaliação institucional da qualidade, acreditação de pessoal docente e avaliação de pesquisa.		
<p>Agência Aragonesa para a Garantia da Qualidade e Prospectiva Estratégica no Ensino Superior (ACPUA)</p> <p>(http://www.aragon.es/DepartamentosOrganismosPublicos/Organismos/ACPUA)</p>	2005	Órgão oficial para a avaliação e garantia de qualidade do ensino superior na região de Aragão (Espanha). Foi criado em 2005 pela Lei do Parlamento regional. É um órgão autônomo (entidade de direito público), com personalidade jurídica própria e patrimônio próprio e capacidade para atingir seus objetivos. Desempenha suas funções de forma objetiva, imparcial e independente,	Espanha (Saragoça)	<ul style="list-style-type: none"> - Membro pleno da European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA); - Membro pleno da International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE); - Listado em European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR). - Certificação do Bureau Veritas por meio do Sistema de Gestión de Calidad conforme as exigências da Norma UNE EN ISO 9001:2008.

		reconhecida e garantida por lei.		
Agência de Garantia de Qualidade do Sistema Universitário de Castela e Leão (ACSUCYL) http://www.acsucyl.es	2001	Organismo externo de acreditação do Sistema Universitário de Castela e Leão, que teve por meio do Decreto 15/2015, de 19 de fevereiro, aprovado o Regulamento de la «Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León, cuja missão é garantir a melhoria contínua do ensino superior e fornecer informações sobre o trabalho que está sendo realizado, de modo que isso possa ser útil para todas as partes interessadas.	Espanha (Valladolid)	- Membro pleno da European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA); - Listado em European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR).

<p>Agência de Garantia da Qualidade no Sistema Universitário de Galícia (ACSUG)</p> <p>http://www.acsug.es</p>	<p>2001</p>	<p>Agência criada por meio da Resolução de 12 de março de 2001 e modificada pela Resolução de 10 de dezembro de 2008, tem como objetivo contribuir para a melhoria da qualidade do Sistema Universitário da Galiza (SUG), para o qual são realizadas ações de elaboração de relatórios, avaliação, certificação e acreditação das atividades desenvolvidas pelas universidades galegas, especialmente aquelas relacionadas ao ensino, pesquisa, transferência de conhecimento e gestão.</p>	<p>Espanha (Santiago de Compostela)</p> <p>Cazaquistão</p> <p>Quirguistão</p> <p>Peru</p> <p>Tajiquistão</p>	<p>- Membro pleno da European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA);</p> <p>- Listado em European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR).</p> <p>- Membro da European Consortium for Accreditation (ECA).</p>
---	-------------	---	---	---

<p>Agência de Garantia de Qualidade através da Acreditação de Programas de Estudo (AQAS)</p> <p>http://www.aqas.de</p>	<p>2002</p>	<p>Agência de garantia de qualidade na área de ensino superior, apoiada por universidades e sociedades científicas. O AQAS é acreditado pelo Conselho de Acreditação Alemão e autorizado a conceder o seu selo a programas e instituições de estudo alemães. A agência realiza procedimentos de acreditação para programas de estudo de todas as disciplinas fornecidas por instituições de ensino superior e para sistemas de garantia de qualidade de instituições de ensino superior.</p>	<p>Alemanha (Colônia)</p> <p>Áustria, Bélgica, Bósnia e Herzegovina, França, Alemanha, Irlanda, Cazaquistão, Moldávia, Omã, Rússia, Espanha, Suécia, Turquia, Reino Unido</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Membro pleno da European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA); - Membro pleno da International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE); - Listado em European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR). - Membro da European Consortium for Accreditation (ECA). - Autorizado pelo Conselho de Credenciamento(akkreditierungsrat) alemão.
<p>Agência de Garantia de Qualidade do Sistema Universitário Catalão (AQU)</p>	<p>2003</p>	<p>Agência de avaliação catalã, cuja origem remonta ao consórcio Agència per a la Qualitat del Sistema</p>	<p>Espanha (Barcelona)</p> <p>Peru</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Membro pleno e fundador da European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA); - Membro pleno da International Network for Quality

<p>http://www.aqu.cat</p>		<p>Universitari a Catalunya (1996) e que por meio da Lei das universidades da Catalunha em 2003, transformou-se em uma agência autônoma. Por meio da Lei 15/2015, de 21 de julho foi reestruturada para avaliação objetiva, acreditação e certificação de qualidade no campo das universidades e centros de ensino superior da Catalunha (graus, corpo docente, centros e serviços).</p>		<p>Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Listado em European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR); - ISO 9001; - ISSO 27001.
<p>Agência para Acreditação de programas de Estudos em Engenharia, Ciência da Computação, Ciências Naturais e</p>	<p>1999</p>	<p>Consórcio, sem fins lucrativos, de organizações públicas e privadas na Alemanha com foco na prestação de serviços de avaliação e acreditação da qualidade. Este consórcio permite a acessibilidade à</p>	<p>Alemanha (Düsseldorf)</p> <p>Arménia, Austrália, Áustria, Azerbaijão, Bósnia e Herzegovina, Croácia, Chipre, Finlândia,</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Membro pleno da International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE); - Membro pleno e fundador da European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA);

<p>Matemática (ASIIN eV)</p> <p>http://www.asiin.de</p>		<p>especialização acadêmica e profissional em assuntos específicos, bem como na gestão e no desenvolvimento de empresas e instituições públicas sob o mesmo teto.</p>	<p>França, Alemanha, Índia, Cazaquistão, México, Mongólia, Namíbia, Holanda, Omã, Peru, Polónia, Portugal, Rússia, Arábia Saudita, Eslováquia, Eslovénia, Espanha, Suíça, Tunísia, Ucrânia, Reino Unido, Vietnã</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Membro da Asia-Pacific Quality Network (APQN); - Membro da International Federation of Engineering Education Societies (IFEES); - Membro da European Chemistry Thematic Network Association (ECTNA); - Membro da Association for Evaluations; - Membro da Central and Eastern European network for accreditation (CEENQA); - Listado em European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR).
<p>Fundación para el Conocimiento Madrimasd (Madri + d, FMID)</p> <p>http://www.madrimasd.org/</p>	<p>2002</p>	<p>A Fundação para o Desenvolvimento Madrimasd (madri + d, fmid) é o organismo de avaliação oficial designado para o Sistema de Ensino Superior de Madrid, por meio do Decreto 63/2014, de 29 de maio. É uma organização sem</p>	<p>Espanha (Madri)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Listado em European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR). - Membro da European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA); - ISO 9001.

		fins lucrativos cujo objetivo é contribuir para que a qualidade do ensino superior, da ciência, da tecnologia e da inovação seja um elemento-chave na competitividade e no bem-estar dos cidadãos.		
Programa de Avaliação Institucional (IEP-EUA) (http://www.iep-qa.org/)	1994	Programa europeu que tem como foco apoiar instituições e sistemas de ensino superior no desenvolvimento de sua liderança estratégica e capacidade de gerenciar mudanças através de um processo de avaliações institucionais voluntárias. Já realizou mais 400 avaliações em 45 países do mundo.	Suiça (Genebra) República Checa, Brasil, Hungria, Irlanda, Itália, Cazaquistão, Letónia, Lituânia, Montenegro, Portugal, Roménia, Eslovénia, Espanha, "a antiga República Jugoslava da Macedónia", Turquia	- Membro pleno e fundador da European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA); - Listado em European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR);
Melhoria da Qualidade	2014	Órgão de avaliação externa	Bélgica (Bruxelas)	- Membro pleno e fundador da European

<p>Musical (MusiQUE)</p> <p>(http://www.musique-ge.eu/)</p>		<p>dedicado à melhoria da qualidade da educação musical superior em toda a Europa e no apoio para ajudar as instituições de ensino superior de música em seu próprio aprimoramento dos processos de qualidade.</p>	<p>Armênia , Austrália , Bélgica , República Tcheca , Estônia , França , Alemanha , Islândia , Holanda , Polônia , Rússia , Espanha , Suécia</p>	<p>Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Listado em European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR); -Membro da European Alliance for Subject-Specific and Professional Accreditation and Quality Assurance (EASPA)
<p>Agência para a Qualidade do Sistema Universitário Basco (Unibasq)</p> <p> (http://www.unibasq.eu)</p>	<p>2004</p>	<p>Agência de qualidade, pública de direito privado, criada através do artigo 79 da Lei 3/2004 sobre o Sistema Universitário Basco, que tem como objetivo a avaliação, acreditação e certificação de qualidade na área do Sistema Universitário Basco, tendo em conta o espanhol e quadro internacional em conta.</p>	<p>Espanha (Vitoria-Gasteiz)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Membro pleno e fundador da European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA);

Fonte: Relatórios das agências, criado a partir da pesquisa de campo, 2018.

De modo geral, essas agências foram criadas para monitorar e avaliar a garantia da qualidade e acreditação, atuando na Espanha e outros países. As agências trabalham com uma escala de valores, que para cada item, onde é atribuída uma avaliação – o que permite a continuidade, o avanço ou o fechamento de um determinado curso, conforme tabela a seguir:

Tabela 7 – Referenciais de avaliação da garantia de qualidade e acreditação

Referencial UE	Elementos avaliados
R1 Definição da política e objetivos de qualidade	A instituição consolidou uma cultura de qualidade, apoiada numa política e em objetivos de qualidade formalmente definidos e publicamente disponíveis.
R2 Definição e garantia da qualidade da oferta formativa	A instituição dispõe de mecanismos para a avaliação e renovação da sua oferta formativa, tendo desenvolvido metodologias para a aprovação, acompanhamento e revisão periódica dos seus cursos e graus.
R3 Garantia da qualidade das aprendizagens e apoio aos estuda	A instituição está dotada de procedimentos que permitem promover e comprovar a qualidade do ensino que empreende e garantir que este tem como finalidade fundamental favorecer a aprendizagem dos estudantes.
R4 Investigação e desenvolvimento/investigação orientada e desenvolvimento profissional de alto nível	A instituição está dotada de mecanismos para promover, avaliar e melhorar a atividade científica, tecnológica, artística e de desenvolvimento profissional de

	alto nível adequada à sua missão institucional.
R5 Relações com o exterior	A instituição está dotada de mecanismos para promover, avaliar e melhorar a colaboração interinstitucional e com a comunidade, nomeadamente quanto ao seu contributo para o desenvolvimento regional e nacional.
R6 Recursos humanos	A instituição conta com mecanismos apropriados para assegurar que o recrutamento, gestão e formação do seu pessoal docente e pessoal de apoio se efetua com as devidas garantias de qualificação e competência para que possam cumprir com eficácia as funções que lhes são próprias.
R7 Recursos materiais e serviços	A instituição está dotada de mecanismos que lhe permitem planear, gerir e melhorar os serviços e recursos materiais com vista ao desenvolvimento adequado das aprendizagens dos estudantes e demais atividades científico-pedagógicas.
R8 Sistemas de Informação	A instituição está dotada de mecanismos que permitem garantir a recolha, análise e utilização dos resultados e de outra informação relevante para a gestão eficaz dos cursos e demais atividades.
R9 Informação pública	A instituição está dotada de mecanismos que permitem a

	publicação periódica de informação atualizada, imparcial e objetiva, tanto quantitativa como qualitativa, acerca dos cursos, graus e diplomas oferecidos e das demais atividades que desenvolve.
R10 Internacionalização	A instituição está dotada de mecanismos para promover, avaliar e melhorar as suas atividades de cooperação internacional.

Fonte: Agências de avaliação de acreditação e qualidade, 2018.

Esses itens, longe de serem elementos fechados, permitem uma aproximação, como referenciais balizadores de práticas avaliativas. Devido ao tempo, não foi possível verificar se as agências agregam outros elementos, que não os definidos pelo *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (ESG) (2015).

Prospectivas de novos itinerários: pesquisa e intervenções

Um trabalho de pós-doutoramento, que envolveu pesquisa e elaboração, não termina com a apresentação de um relatório. Este pesquisador é impulsionado por questões de pesquisa e “estranhamentos” com Bolonha a dar continuidade ao processo de investigação iniciado no doutoramento e sendo aprofundada a cada nova pesquisa realizada. Como indicado, a pesquisa sobre Bolonha é como uma trama complexa. Os fios foram estendidos por esta pesquisa para o urdimento, mas é necessário transversalmente outros olhares para o entendimento do tecido que constitui o Processo de Bolonha.

Nesta pesquisa, tiveram-se os fios condutores dos discursos oficiais dos países e das entidades parceiras de Bolonha entrecruzados com informações produzidas. Longe de representarem a totalidade da percepção entre esse estrato, são

ilustrativos do potencial que ainda há para se pesquisar. Dessa forma, colocam-se como possibilidades, a curto e médio prazo:

- a) a realização de estudos de com foco nas mudanças ocasionadas pelo Processo de Bolonha nos cursos sob a percepção de alunos, técnicos e docentes que atuam exclusivamente em sala de aula;
- b) a ampliação da percepção entre os a(u)tores das questões sobre formação, com foco no acompanhamento e no monitoramento das atividades de implementação de Bolonha em salas de aula e nas atividades formativas profissionais nos cursos de 1º, 2º e 3º ciclos;
- c) o acompanhamento dos egressos de Bolonha em seu percurso profissional e as possíveis repercussões no mercado de trabalho;
- d) a percepção, em profundidade e verticalidade, de professores e alunos sobre a possível desterritorialização e perda de sentido do lugar ocupado pela formação teórica que emana da formação pós-Bolonha;
- e) a utilização dos parâmetros de análise produzidos nesta pesquisa como base para estudos comparativos no que tange à formação do profissional em Portugal e no Brasil. Tais estudos comparativos poderão servir para encaminhar mudanças curriculares no Brasil;
- f) Produção de estudos bibliométricos e cientométricos sobre a produção acadêmica sobre Bolonha.

Em suma, realizar um processo de pesquisa desta envergadura foi extremamente rico. Foi essencial encontrar eco entre os pares para a realização de um estudo com esse foco junto a Universidade de Cádiz (Espanha). Enveredar pela formação, um discurso sempre presente na Educação e na formação deste pesquisador, reforça a transversalidade que deve existir e persistir entre as áreas de conhecimento.

Referências

BERGEN DECLARATION. **The European Higher Education Area - Achieving the Goals**. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005. p. 1-6.

BERTELSMANN FOUNDATION. **Bologna Digital**. Position Paper submitted to the Bologna Follow-Up Group (BFUG), Paris, Bologna Policy Forum, Paris, 24th May, 2018.

BERLIN COMMUNIQUÉ. **Realising the European Higher Education Area**. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Berlin, 2003, p. 1-9.

BOLOGNA DECLARATION. **Joint declaration of the European Ministers of Education**. Conference of European Ministers Responsible for Higher Education Bologna, 19 June 1999. p. 1-6.

BOLOGNA PROCESS IMPLEMENTATION REPORT, 2001. **Furthering the Bologna Process**. Prague: 2001, p.1-37.

BOLOGNA PROCESS IMPLEMENTATION REPORT, 2003. **Bologna Process between Prague and Berlin**. Berlin: BFUG, 2003, p.1-116.

BOLOGNA PROCESS IMPLEMENTATION REPORT, 2005. **From Berlin to Bergen**. Bergen: BFUG, 2005, p.1-56.

BOLOGNA PROCESS IMPLEMENTATION REPORT, 2012. **The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process**

Implementation Report. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice), 2012, p. 1-224.

BOLOGNA PROCESS STOCKTAKING REPORT 2007. Report from a working group appointed by the Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference in London. London: Department for Education and Skills, May 2007. p. 1-81.

BOLOGNA PROCESS STOCKTAKING REPORT 2009. Report from a working group appointed by the Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference in Leuven/Louvain-la-Neuve. Louvaine, Belgium: BFUG Working Group on Stocktaking, 28-29 Apr. 2009. p. 1-144.

BOLOGNA PROCESS STOCKTAKING. Report from a Working Group Appointed by the Bologna Follow-up Group to the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Bergen: 19-20 May 2005. p. 1-106. Disponível em: <[http://www.bologna-bergen2005.no/Bergen/050509 Stocktaking.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Bergen/050509%20Stocktaking.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2011.

BOLOGNA WORKING GROUP ON QUALIFICATIONS FRAMEWORKS. A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Copenhagen: Ministry of Science, Technology and Innovation, Feb. 2005. p. 1-200.

BUCHAREST COMMUNIQUÉ. Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bucharest, 2012, p. 1-5.

BUCHAREST DECLARATION. Making the Most of our Potential: Consolidating the European Higher Education Area. Communiqué of

the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bucharest, 26-27 Apr. 2012. p. 1-5.

BUDAPEST-VIENNA DECLARATION. Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Budapest, 11-12 mar. 2010. p. 1-2.

CEC. Efficiency and equity in european education and training systems. Brussels: Commission of the European Communities/COM (2006) 481, 2006a. p. 1-11.

CEC. Mobilising the brainpower of Europe: enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy. Brussels: Commission of the European Communities/COM (2005) 152, 2005a. p. 1-13.

CEC. Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning. Brussels: Commission of the European Communities/COM (2006) 479, 2006b. p. 1-21.

CEC. Working together for growth and jobs a new start for the Lisbon Strategy. Brussels: Commission of the European Communities/COM (2005) 24, 2005b. p. 1-34.

CHEPS. Professional masters: an international comparative study. Netherlands: Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS), 2010a. p. 1-76.

CHEPS. The Bologna Process Independent Assessment the first decade of working on the European Higher Education Area: case

studies and appendices. Austria: Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS)/International Centre for Higher Education Research Kassel (INCHER-Kassel)/ECOTEC, 2010b. v. 2. p. 1-223.

CHEPS. The Bologna Process Independent Assessment the first decade of working on the European Higher Education Area: detailed assessment report. Austria: Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS)/International Centre for Higher Education Research Kassel (INCHER-Kassel)/ECOTEC, 2010c. v. 1. p. 1-116.

CHEPS. The Bologna Process Independent Assessment the first decade of working on the European Higher Education Area: executive summary, overview and conclusions. Austria: Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS)/International Centre for Higher Education Research Kassel (INCHER-Kassel)/ECOTEC, 2010d. p. 1-43.

CHRYSSOCHOOU, Dimitris N.; TSINISIZELIS, Michael J; STAVRIDIS, Stelios; IFANTIS, Kostas. **Theory and reform in the European Union.** Manchester: Manchester University Press, 2003.

COE. The Council of Europe contribution to the European Higher Education Area 2015-18, Paris, Conference of 24-25 May, 2018.

EADTU. Lifelong learning and the EHEA agenda EADTU position paper on the Bologna Process and EHEA, Paris, Bologna Policy Forum, Paris, 24th May, 2018.

EI. The future of the Bologna Process is jeopardised by inadequate working conditions and the low status of employees in the sector, Paris, European Trade Union Committee for Education, Conference of 24-25 May, 2018.

EMC. Lifelong learning and the EHEA agenda: Contribution of the European MOOC Consortium, Paris, Bologna Policy Forum, Paris, 24th May, 2018.

ENQA. ENQA message to ministers responsible for Higher Education in the EHEA, Paris, Conference of 24-25 May, 2018.

ENQA. Quality Convergence Study: a contribution to the debates on quality and convergence in the European Higher Education Area. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), 2005a. p. 1-25.

ENQA. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2005b. p. 1-41.

EQAR. Annual report 2009 – Outlook 2010. Brussels: European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR), 2010. p. 1-48.

EQAR. EQAR Strategy 2018 – 2022, Paris, Conference of 24-25 May, 2018.

EQAR. Message to the EHEA Ministerial Conference, Paris, Conference of 24-25 May, 2018.

ERA. European Research Area: new perspectives – Green Paper. Brussels European Research Area (ERA)/European Commission/Directorate-General for Research, 2007. p. 1-31.

ESU. Bologna with Student Eyes 2018: The final countdown. Brussels: European Students' Union (ESU), 2018, p.1-70.

EURASHE. Releasing the full potential of Professional Higher Education to serve our societies: EURASHE Policy Statement for the EHEA ministerial conference in paris in 2018, Paris, Conference of 24-25 May, 2018.

EUA. Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe. Brussels: European University Association (EUA), 2002. p. 1-45.

EUA. 10 years on: lessons learned from the institutional evaluation programme. Brussels: European University Association (EUA), 2005a, p. 1-38.

EUA. Strong Universities for Europe. Brussels: European University Association (EUA)/ 3^a EUA Convention of European Higher Education Institutions, 2005b. p. 1-95.

EUA. The funding of university-based research and innovation in Europe: an exploratory study. Brussels: European University Association (EUA), 2005c. p. 1-41.

EUA. Survey of Master degrees in Europe. Brussels: European University Association (EUA), 2009. p. 1-83.

EUA. Standards Ang guidelines for quality assurance in the European Hogher Education Area (ESG). Yerevan: EUA/ENQA/EURASHE/ ESU/ EQAR/ BUSINESSEUROPE/EI, 2015, p.1-23.

EUA. European Commission Consultation on the Modernisation of Higher Education in Europe. Brussels: European University Association (EUA), 2010. p. 1-8.

European Commission/EACEA/Eurydice. **The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report.** Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015.

EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE. **The European Higher Education Area in 2018:Bologna Process Implementation Report.** Brussels: European Commission/EACEA/Eurydice, 2018.

EUROSTAT. **The Bologna Process in Higher Education in Europe: key indicators on the social dimension and mobility.** Luxembourg: European Statistics, 2009. p. 1-252.

EURYDICE. **Focus on Higher Education in Europe 2010:** new report on the impact of the Bologna Process. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2010a. p. 1-8.

EURYDICE. **Focus on Higher Education in Europe 2010:** the Impact of the Bologna Process. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2010b. p. 1-162.

EURYDICE. **Higher Education in Europe 2009:** Developments in the Bologna Process. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2009. p. 1-72.

FARRINGTON, Dennis. **Legislative Initiatives in the Context of the Bologna Process:** a Comparative Perspective. Bucharest: UNESCO/Papers on Higher Education, 2005. p. 1-72.

LEUVEN/LOUVAIN LA NEUVE COMMUNIQUÉ. **The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade.** Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 2009, p.1-6.

LONDON COMMUNIQUÉ. **Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world.** Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, London, 2007, p.1-7.

LLORENS, Felipe Basabe. Spain: the emergence of a new major actor in the European arena. In: WESSELS, Wolfgang; MAURER, Andreas; MITTAG, Jürgen. **Fifteen into one?** London: Manchester University Press, 2003, p. 184-215.

MEC. **Datos y cifras del Sistema Universitario Español – curso 2015-2016.** España: Ministerio de Educación, Cultura e Deporte, 2016, p.1-169.

ÖSTLING, Johan. **Humboldt and the modern German University:** na intellectual history. Sweden: Lund University, 2018.

PARIS COMMUNIQUÉ. **Paris Communiqué Conférence ministérielle européenne pur l'enseignement supérieur,** Paris, 2018, p.1-5.

PRAGA COMMUNIQUÉ. **TOWARDS THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA: Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education.** Praga: 2001, p.1-4.

SPAIN. **National Report Berlin, 2003.** Berlin: European Conference of Ministers of Higher Education, 2003, p. 1-13.

SPAIN. **National Report Bergen 2005.** Bergen: European Conference of Ministers of Higher Education, 2005, p. 1-11.

SPAIN. **National Report London, 2007.** London: European Conference of Ministers of Higher Education, 2007, p. 1-22.

SPAIN. **National Report Louvaine 2009**. Louvaine: European Conference of Ministers of Higher Education, 2009, p. 1-47.

SPAIN. **National Report Bucharest 2012**. Bucharest: European Conference of Ministers of Higher Education, 2012, p. 1-60.

SPAIN. **National Report Yerevan 2015**. Yerevan: European Conference of Ministers of Higher Education, 2015, p. 1-42.

SORBONNE JOINT DECLARATION. **Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system**. Paris: Sorbonne, 1998, p.1-3.

UCA. **Internacionalización de Grado, Máster, Doctorado y Títulos Propios**. Cádiz: Universidad de Cádiz (UCA), 2017a, p. 1-5.

UCA. **Resultados de Aprendizaje, Satisfacción e Inserción**. Cádiz: Universidad de Cádiz (UCA), 2017b, p. 1-7.

WESSELS, Wolfgang; MAURER, Andreas; MITTAG, Jürgen. The European Union and Member States: analysing two arenas over. In: WESSELS, Wolfgang; MAURER, Andreas; MITTAG, Jürgen. **Fifteen into one?** London: Manchester University Press, 2003, p. 3-28.

MAURER, Andreas; WESSELS, Wolfgang. The European Union matters: structuring self-made offers and demands. In: WESSELS, Wolfgang; MAURER, Andreas; MITTAG, Jürgen. **Fifteen into one?** London: Manchester University Press, 2003, p. 29-66.

YEREVAN COMMUNIQUÉ. **EHEA ministerial conference Yerevan 2015**. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Yerevan, 2015, p. 1-5.

Adrián Padilla Fernández (Venezuela)

Doutor e Mestre em Ciências da Comunicação pela ECA-USP. Professor-pesquisador do CEPAP-UNESR (Venezuela). Professor Visitante no PPGSOF da UFRR. E-mail: adrianpadifer@gmail.com.

Ana Isabel Márquez (Venezuela)

Docente-investigadora de la UNESR, Núcleo Valencia de Educación Avanzada. E-mail: aimarquez2002@yahoo.com.

Elaine Jesus Alves (Brasil)

Doutora em Educação na área de Tecnologia Educativa pela Universidade do Minho (2017). Pós-doutorado em Educação na Universidade do Minho (2018). Pós-doutorado em Comunicação e Sociedade pela Universidade Federal do Tocantins - UFT (2019). Graduada em Pedagogia pela UFT (2006), especialista em Administração Pública com ênfase em Gestão Universitária(2009) e Mídias na Educação (2012). Mestre em Avaliação de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará (2010). E-mail: elainealves@mail.uft.edu.br.

Geraldo da Silva Gomes (Brasil)

Doutorado em Ciências da Comunicação (UNISINOS). Mestre em Educação (UFG). Ex-Assessor Técnico Cesaf-ESMP/Ministério Público do Estado do Tocantins. Estágio pós-doutoral realizado no período 2019-2/2020-1. Professor aposentado da Universidade Estadual do Tocantins. Pesquisador do OPAJE-UFT. E-mail: gefigo@gmail.com.

Gilson Porto Jr. (Brasil)

Doutor em Comunicação e Cultura Contemporâneas pela Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Bahia (FACOM-UFBA), mestre em Educação pela Faculdade de Educação (PPGE-UnB) e graduado em Comunicação Social/Jornalismo, Pedagogia, História e Letras. Realizou estudos de pós-doutoramento/professor visitante nas Universidades de Coimbra (UC-Portugal), de Cádiz (UCA, Espanha), de Brasília (FAC-UnB) e UNESP (UNESP-SP). Atualmente é coordenador do Núcleo de Pesquisa e Extensão e Grupo Lattes Observatório de Pesquisas Aplicadas ao Jornalismo e ao Ensino (OPAJE-UFT) e do Núcleo de Pesquisa, Ensino e Extensão Informação, Comunicação e Memória (INFO-UFT). É professor na Fundação Universidade Federal do Tocantins (UFT), no Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Sociedade (PPGCOM-UFT), no Programa de Pós-Graduação em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação (PROFNIT-UFT) e no Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão (PGCTIn-UFT). É Investigador Colaborador do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20) da Universidade de Coimbra (UC-Portugal). E-mail: gilsonportouft@gmail.com / gilsonporto@uft.edu.br.

Leila Adriana Baptaglin (Brasil)

Pós-Doutora em Filosofía y Ciencias Humanas en Nuestra América pela Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Pesquisadora integrante do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Comunicação (PPGCOM-UFRR). E-mail: leila.baptaglin@ufr.br.

Magaldy Téllez (Venezuela)

Doctora en Ciencias Sociales de la Universidad Central de Venezuela. Investigadora emérita del Programa de Estímulo a la Innovación e Investigación del Ministerio del Poder Popular para Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología. Es miembro fundadora del Centro de Investigaciones Postdoctorales de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (CIPOST), Universidad Central de Venezuela. Actualmente es Coordinadora del Programa Postdoctoral en filosofía y Ciencias Humanas en Nuestra América de la UNESR. Ha publicado más de 40 ensayos en revistas nacionales e internacionales, conferencista en diversos eventos científicos, nacionales e internacionales, autora de varios libros y colaboradora en obras colectivas. Fue Decana de educación Avanzada de la UNESR desde el año 2010 hasta noviembre del 2018. E-mail: magaldyt@gmail.com.

Marcelo Casarin (Argentina)

Docente e investigador del Centro de Estudios Avanzados (CEA) y de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Córdoba. Es coordinador de investigación del CEA y Director de su Programa Posdoctoral. E-mail: mrcl.casarin@gmail.com.

Nelson Russo de Moraes (Brasil)

Livre-docente em Gestão e Educação Ambiental. Docente da Faculdade de Ciências e Engenharia – FCE, Câmpus de Tupã/SP, da UNESP. Docente do Programa de Pós-graduação em Agronegócio e Desenvolvimento – PGAD/UNESP e do Programa de Pós-graduação em Comunicação e Sociedade – PPGCOM/UFT. Líder do Grupo de Pesquisa GEDGS (Grupo de Estudos em Democracia e Gestão Social)/UNESP e integrante dos grupos de pesquisa PGEA/UNESP e OPAJE/UFT. E-mail: nelson.russo@unesp.br.

Norah Gamboa Vela (Venezuela)

Profesora de la UNERS. Directora de Cooperación, Educación Continua e Interacción con las Comunidades, del Decanato de Educación Avanzada. Licenciada en Comunicación Social por la Universidad Central de Venezuela (1992). Egresada de la Universidade de São Paulo, Brasil, con maestría (1999) y doctorado en Ciencias de la Comunicación (2003). Miembro de la Red Amlat, de investigación en comunicación-educación en América Latina, y participante en la línea de investigación Movimientos Sociales y Saberes Multidimensionales, del Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente, CEPAP. Editora, desde el 2015, de la Revista Educación y Ciencias Humanas del Decanato de Educación Avanzada. Actualmente participando en el Programa de Estudios Postdoctorales en Filosofía y Ciencias Humanas de Nuestra América. E-mail: norahpa@gmail.com.

Sandra Moreno (Venezuela)

Doctora en Educación de la Universidad de Oriente. Magister en Educación Ambiental de la UPEL – IPM. Profesora Asociada a Dedicación Exclusiva en la Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez”, adscrita a la Dirección de Investigación del Decanato de Educación Avanzada. Miembro de la línea de investigación Política, Ética y Educación: replanteamientos teóricos e implicaciones prácticas. Miembro principal de la Comisión Académica del Programa Postdoctoral en Filosofía y Ciencias Humanas en Nuestra América. Durante el período julio 2007 – julio 2015, fue Presidenta de la Fundación Dr. Alejandro Próspero Réverénd y Directora de la Escuela Latinoamericana de Medicina Dr. Salvador Allende, entes adscritos al Ministerio del Poder Popular

para la Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología. E-mail: walimay@gmail.com.

Vilso Junior Santi (Brasil)

Pós-Doutor em Filosofia y Ciencias Humanas en Nuestra América pela Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Pesquisador integrante do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Comunicação (PPGCOM-UFRR). E-mail: vjrsanti@gmail.com.

B

Brasil, 19, 24, 45, 48, 52, 79, 86, 95, 97, 105, 110, 125, 145, 157, 202

C

CAPES, 24

Campo, 10, 15, 21, 25, 47, 57, 59, 61, 91, 98, 104, 133, 146, 191

Ciência, 11, 21, 29, 37, 41, 55, 73, 85, 99, 191

Comunicação, 99, 103, 113, 122, 130

D

Doutorado, 45, 53, 145, 175

E

Ensino, 17, 21, 30, 48, 60, 73, 97, 99, 105, 144, 146, 157, 189

Excelência, 75, 96, 99

Estágio, 9, 11, 22, 24, 45, 53, 122, 135, 171,

Espanha, 19, 25, 50, 69, 146, 157

F

Formação, 9, 20, 25, 29, 37, 46, 47, 49, 52, 157, 175, 188, 202,

I

Interdisciplinaridade, 149

Investigação, 14, 21, 31, 45, 56, 61, 63, 89, 100, 185, 187, 201,

J

Jornalismo, 175

P

Pesquisa, 14, 17, 21, 27, 30, 37, 43, 45, 51, 69, 73, 86, 90, 111, 122, 128, 135, 139, 175, 201

Pós-graduação, 21, 27, 30, 37, 43, 45, 51, 69, 73, 86, 90, 111, 122, 128

Pós-doutorado /Pós-doutoramento, 21, 29, 39, 45, 53, 55, 145, 175

Portugal, 19, 20, 25, 146, 197

R

Rede(s), 25, 26, 50, 86



Formação de Excelência

Experiências em Supervisão e Redes de Pesquisa no Pós-Doutoramento

Volume II - Experiências Formativas

*Gilson Pôrto Jr.
Vilso Junior Santi
Organizadores*

